Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570129
Centre d'intérêt: 960

Lasnier, François.

Processus de groupe dans les classes de sports collectifs / François Lasnier, Estelle Villeneuve. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 1983.
499 p. : ill., formules, graph. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 464-499.

ISBN 2-550-05281-1

Descripteur(s): *Formation par le groupe *Travail en équipe *Groupe scolaire *Activité de groupe *Education physique *Sport *Rôle de l'enseignant *Instrument de mesure *Collégial (Niveau)

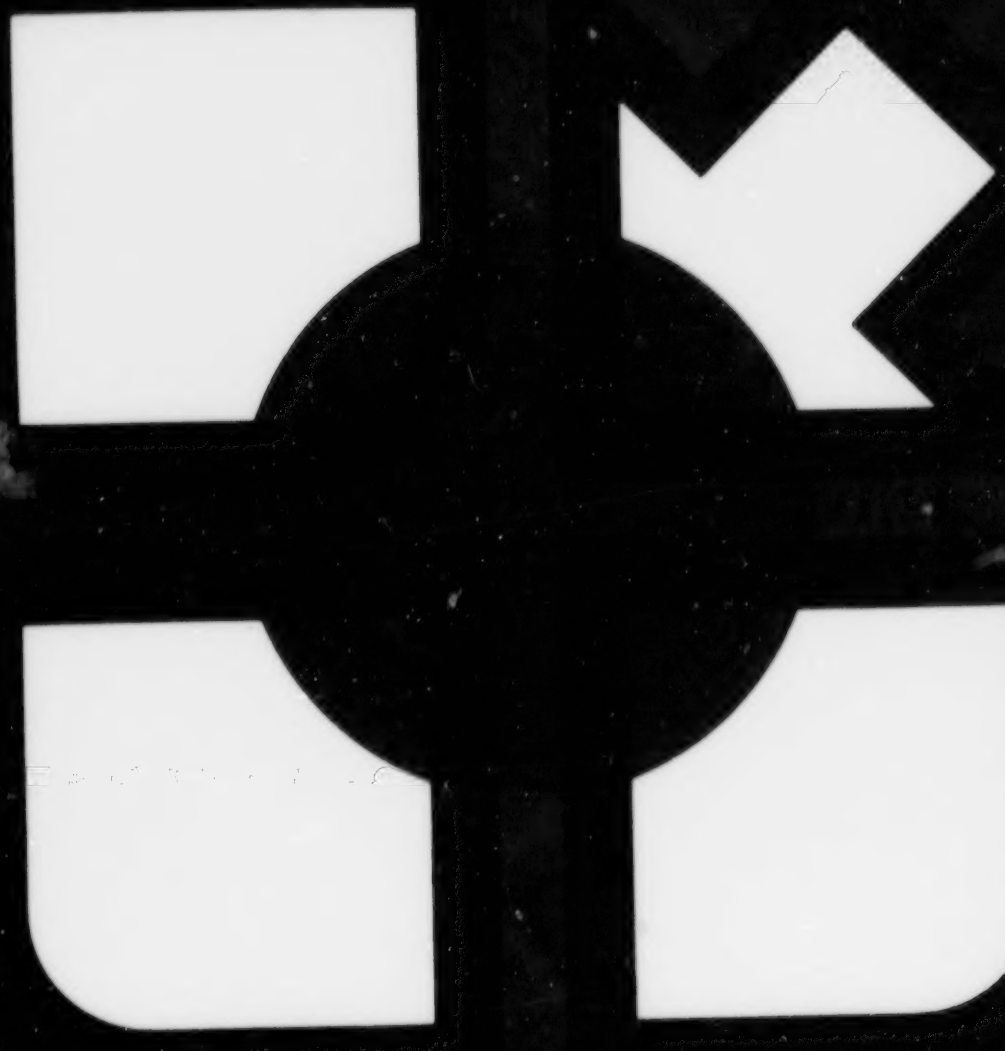
Le but général de cet ouvrage est d'aider à mieux comprendre les concepts et la dynamique des différents processus de groupe reliés à l'équipe sportive. De plus, le texte propose l'utilisation de moyens et de méthodes facilitant le fonctionnement de la classe de sport collectif en tant que groupe. On veut ainsi permettre à l'éducateur de mieux connaître et comprendre les principaux processus de groupe vécus dans une équipe; d'être conscient de ce qui se passe dans chacune des équipes et dans l'ensemble de son groupe-classe; d'être capable d'intervenir dans un groupe sportif, c'est-à-dire de développer des habiletés afin de mieux animer une classe de sport collectif.

Le document présente et définit les principaux processus de groupe vécus au sein d'une équipe sportive. Les processus étudiés sont les objectifs, les normes, le leadership, la cohésion, la motivation et la communication. Le volume comprend huit chapitres. Chacun d'eux se rapporte à une tâche du professeur relative à sa fonction d'animation. Chaque chapitre est présenté selon un plan fixe: problématique, théorie et recherche; applications pratiques. La section "applications pratiques" présente des instruments de mesure pour chacun des processus. Les commentaires inclus dans le document proviennent de trois sources: l'intervieu de professeurs et d'étudiants; l'observation d'équipes sportives; l'expérience personnelle des auteurs.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Cégep de Sainte-Foy
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

EDUQ 8570129

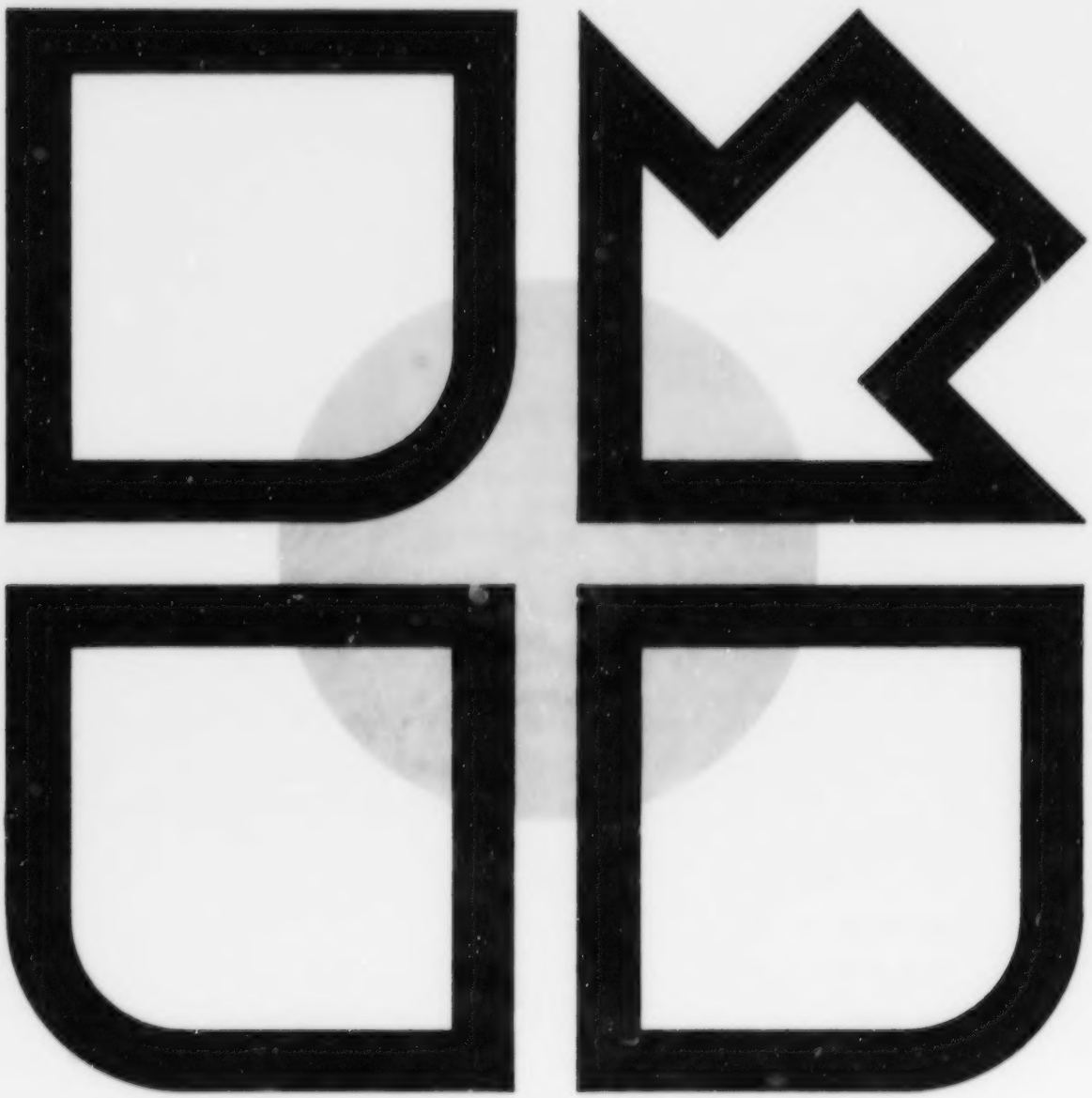
Processus de groupe dans les classes de sports collectifs



François Lasnier Estelle Villeneuve

EDUQ 8570129

Processus de groupe dans les classes de sports collectifs



François Lasnier Estelle Villeneuve

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'enseignement collégial

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Ministère de l'Education du Québec, dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP), et avec la collaboration du CEGEP de Sainte-Foy.

ISBN 2-550-05281-1
Code de distribution 99-80-24

-- FEV. 1983

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Denis BILODEAU, Louis JOLICOEUR et Claude LESSARD pour l'excellence de leur travail en tant que recherchistes associés au présent projet de recherche.

Nous remercions également Pierre BIBEAU, Alain DELMAIL, Claude LESSARD et Nicole VÉZINA, professeurs d'éducation physique au Cégep de Sainte-Foy, pour avoir collaboré à l'expérimentation de nos instruments de mesure dans leurs groupes-classes.

Nous tenons aussi à remercier le personnel de l'Office de la langue française qui a contribué à la traduction française et à la sélection de termes techniques pour traduire certains concepts propres à la terminologie utilisée dans l'analyse des processus de groupe.

Finalement, nous soulignons la collaboration de Denyse ALSTREAM-GARNIER pour le travail de dactylographie du texte et de Gaston J. BEAUDOIN des Éditions du Griffon d'argile pour la réalisation graphique. La page couverture a été créée par le groupe Créons, composé d'étudiants en graphisme au Cégep de Sainte-Foy.

François LASNIER

Estelle VILLENEUVE

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 – INTRODUCTION 1

1. Problématique 3
2. Nature et buts 4
3. Limites 6

CHAPITRE 2 – LE GROUPE 9

1. Problématique 11
2. Définition du groupe 12
   - 2.1 Définition du groupe-équipe sportive 12
   - 2.2 Caractéristiques des groupes 13
3. Processus de groupe 15
4. Le groupe-classe 19
5. Phases d'évolution du groupe 21
6. Applications pratiques 25

   Moyens favorisant le fonctionnement de la classe, implication du professeur en fonction des phases d'évolution du groupe

CHAPITRE 3 – LES OBJECTIFS 31

1. Problématique 33
2. Théorie et recherche 35
   - 2.1 Nature des objectifs de groupe 35
   - 2.2 Conséquences des objectifs 39
   - 2.3 Relations avec les autres processus de groupe 40
3. Fonctionnement par objectifs 44
   - 3.1 Avantages et désavantages 45
   - 3.2 Choix des objectifs 46
   - 3.3 Qualités et formulation des objectifs 47
   - 3.4 Cheminement de l'équipe par rapport aux objectifs 49
4. Applications pratiques 56

   Rencontre individuelle, cours d'introduction, grille d'objectifs, questionnaire relatif à l'adhésion au groupe-classe, questionnaire pour identifier les objectifs personnels, rappels de quelques conseils pratiques

CHAPITRE 4 – NORMES ET DISCIPLINE 69
1. Problématique 71
2. Théorie et recherche 74
   2.1 Définition 74
   2.2 Nature 75
   2.3 Caractéristiques particulières 77
   2.4 Fonctions 78
   2.5 Modèle d'analyse des normes 80
   2.6 Relation avec les autres processus de groupe 80
3. Application de la discipline 83
   3.1 Instauration des règles 84
   3.2 Contrôle et sanctions 86
   3.3 Technique pour le changement des valeurs et des normes 89
4. Applications pratiques 91

Cours d'introduction, questionnaire relatif aux normes, rencontre individuelle, rappels de quelques conseils pratiques

CHAPITRE 5 – LEADERSHIP 103
1. Problématique 106
2. Théorie et recherche 108
   2.1 Nature du leadership 109
   2.2 Genres de leadership 111
   2.3 Niveaux d'orientation du leadership 111
   2.4 Types de leadership 112
   2.5 Déterminants du leadership 118
   2.6 Conséquences du leadership 120
   2.7 Fonctions du leadership 133
   2.8 Relations avec les autres processus 140
   2.9 Modèle d'analyse du leadership 142
3. Comment devenir un leader efficace ? 143
   3.1 Le professeur en tant que leader 143
   3.2 Développement de l'efficacité du leadership 145
4. Applications pratiques 148

Questionnaire sur les types de leadership, questionnaire sur les niveaux d'orientation du leadership, questionnaire sur le rôle du capitaine, nomination des capitaines, discussion et prise de décision, rappels de quelques conseils pratiques

CHAPITRE 6 – LA COHÉSION 171
1. Problématique 173
2. Théorie et recherche 176
   2.1 Nature de la cohésion 176
   2.2 Déterminants de la cohésion 183
   2.3 Conséquences de la cohésion 196
   2.4 Modèle d'analyse de la cohésion 230

3. Comment développer la cohésion ? 232
3.1 Recension des écrits 233
3.2 Discussion 236
3.3 Synthèse sur le développement de la cohésion 237
4. Applications pratiques 240
Résolution de conflits, intégration d'un nouveau joueur, formation de sous-groupes lors des entraînements, questionnaire relatif à la cohésion, questionnaire relatif à la satisfaction

CHAPITRE 7 – LA MOTIVATION 255
1. Problématique 259
2. Théorie et recherche 263
2.1 Différentes approches pour étudier la motivation 264
2.2 Nature de la motivation 282
2.3 Déterminants de la motivation 287
2.4 Variables intervenantes 322
2.5 Modèle d'analyse de la motivation 342
2.6 Mesure de la motivation 344
3. Synthèse sur le développement de la motivation 349
4. Applications pratiques 366
Questionnaire relatif aux sources de motivation, questionnaire relatif aux sources de démotivation

CHAPITRE 8 – LA COMMUNICATION 377
1. Problématique 379
2. Théorie et recherche 383
2.1 Nature de la communication 383
2.2 Approche qualitative 392
2.3 Approche quantitative 421
2.4 Modèle d'analyse de la communication 431
3. Applications pratiques 449
Faciliter l'expression des étudiants, conflit entre le professeur et les étudiants, conflit entre deux étudiants, grille d'analyse de la communication, rappels de quelques conseils pratiques

RÉFÉRENCES 464

1

INTRODUCTION

Il semble évident aux auteurs du présent ouvrage que privilégier l'utilisation du groupe pour l'enseignement des sports collectifs, constitue un avantage certain.

Le groupe de travail constitué par l'équipe sportive est une situation privilégiée pour le développement social de l'étudiant. Il y vivra plusieurs expériences relatives à la coopération, à la collaboration, à l'organisation et au fonctionnement du travail en équipe.

L'étude du fonctionnement et de l'animation d'un groupe sportif se fera à partir de la synthèse de la littérature et de l'analyse du vécu par rapport aux différents processus de groupe, tels: les objectifs, les normes, le leadership, la cohésion, la motivation et la communication.

Ce chapitre vous présentera la problématique de ce texte, la nature et les buts de cet ouvrage, ainsi que les limites des applications pratiques suggérées au lecteur.

1. PROBLÉMATIQUE

Empiriquement, l'utilisation des processus de groupe dans l'enseignement des sports collectifs se révèle un mode intéressant d'intervention, et ce, tant pour l'étudiant que pour l'enseignant.

De plus, des recherches scientifiques (Kenyon, 1968; Alderman et Wood, 1976) démontrent bien que l'affiliation et l'aspect social sont prioritaires dans la pratique de l'activité physique pour les jeunes.

Les chercheurs en psychologie des groupes, en sociologie, en relations industrielles et en psychologie sociale ont énormément travaillé depuis les années "50" afin de solutionner de nombreux problèmes relatifs au fonctionnement de groupe. Cependant, il est relativement nouveau de trouver dans la littérature sportive des écrits ou des recherches concernant l'équipe sportive en tant que groupe.

Parallèlement à cette constatation, il a été observé que plusieurs

problèmes relatifs à la vie de groupe demeurent le souci quotidien de plusieurs professeurs. On peut citer l'exemple type d'une équipe qui n'arrive pas à s'organiser et à bien fonctionner parce que la connaissance mutuelle des joueurs n'est pas stimulée, ou encore, l'autre exemple d'une classe qui vit en sous-groupes à cause de l'opposition des leaders.

De plus en plus, au nom du principe de la démocratie, on veut fonctionner et travailler en équipe, mais on sait rarement comment s'y prendre. De plus, on constate que nous avons tous des expériences de groupe à vivre: en famille, à l'école ou au travail; et l'équipe sportive peut être une merveilleuse école pour apprendre à mieux vivre en groupe et en société. Cependant, pour être valables, ces phénomènes de groupes doivent être vécus selon certaines normes qui peuvent assurer à chacun le bien-être et la satisfaction par rapport à ses attentes personnelles.

Il est donc temps que l'équipe sportive profite des nombreuses recherches qui ont eté faites sur les groupes en général et les groupes sportifs en particulier.

2. NATURE ET BUTS

Il vous sera présenté dans ce livre une synthèse des expériences acquises et des principales théories relatives au groupe sportif qui ont été exposées jusqu'à ce jour. Les textes présentés se veulent pratiques et poursuivent des buts précis afin d'améliorer l'accomplissement des tâches des professeurs de sports collectifs.

NATURE

Ce volume consiste à présenter et à définir les principaux processus de groupe vécus au sein d'une équipe sportive. Les processus étudiés sont les objectifs, les normes, le leadership, la cohésion, la motivation et la communication.

Dans un cours de sport collectif, on retrouve deux types de groupe: d'abord le groupe-classe, comprenant tous les étudiants; ensuite, les groupes-équipes, comprenant les équipes constituées à l'intérieur du groupe-classe.

Le volume présente huit chapitres. Chacun d'eux se rapporte à l'aspect d'une tâche du professeur relativement à sa fonction d'animation.

A l'exception du chapitre I (Introduction), chaque chapitre sera présenté selon le plan suivant:

- problématique;
- théorie et recherche;
- applications pratiques pour le professeur.

Dans les sections des applications pratiques, il vous sera présenté des instruments de mesure pour chacun des processus. Ces instruments furent construits par les auteurs dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique du Ministère de l'Education du Québec (Lasnier et Villeneuve, 1981).

Les commentaires que vous trouverez dans ce volume sont presque toujours issus de trois sources principales:

- l'interview de professeurs et d'étudiants;
- l'observation d'équipes sportives par la technique de l'observation participante dans des groupes restreints telle que présentée par Levy (1969);
- l'expérience personnelle des auteurs en tant que joueurs, entraîneurs, professeurs et animateurs de groupe de travail.

BUTS

Le but général de cet ouvrage est simplement d'aider à mieux comprendre les concepts et la dynamique des différents processus de groupe reliés à l'équipe sportive. De plus, ce texte propose l'utilisation de moyens et de méthodes facilitant le fonctionnement de la classe de sport collectif en tant que groupe, et ce, afin de vous permettre d'élaborer votre propre stratégie pédagogique.

Les objectifs spécifiques poursuivis sont de permettre de:

- connaître et comprendre les principaux processus de groupe vécus dans une équipe ainsi que les inter-relations entre eux;
- être conscient de ce qui se passe dans chacune des équipes et dans l'ensemble de son groupe-classe;
- être capable d'observer un groupe sportif de façon efficace;
- être capable d'intervenir dans un groupe sportif, c'est-à-dire développer des habiletés afin de mieux animer une classe de sport collectif en général,

ainsi que les équipes qui la composent en particulier.

Finalement, il est souhaité que ce texte fasse suffisamment le lien entre la recherche et la pratique pour contribuer à rapprocher le chercheur du praticien et le praticien du chercheur.

3. LIMITES

Il est bon de souligner certaines réserves par rapport aux implications pratiques que vous trouverez dans chacun des chapitres.

Les sciences humaines sont en évolution constante, donc ce qui est scientifiquement démontré aujourd'hui, peut varier quelque peu demain.

Les exemples cités ne sont pas des démonstrations scientifiques à l'épreuve de toute discussion.

Ce qui est bon pour une équipe, n'est pas nécessairement bon pour toutes les équipes, car chaque groupe a ses caractéristiques propres et il y a toujours des variantes d'une équipe à l'autre.

Les instruments de mesure et d'analyse des processus de groupe présentés dans chacun des chapitres, à la section applications pratiques, ne sont pas des instruments de mesure construits pour la recherche scientifique mais pour l'animation des groupes sportifs. Ces instruments, tout en ayant été expérimentés et possédant une validité de contenu acceptable, ne possèdent pas nécessairement une validité et une fidélité à l'épreuve de toutes critiques pour le moment.

L'utilisateur de ces instruments devrait s'assurer de connaître un minimum de principes théoriques relatifs aux processus de groupe et à la dynamique d'un groupe avant d'appliquer ces questionnaires dans sa classe.

De plus, l'utilisation de ces instruments devrait reposer sur certaines conditions préalables:

- le professeur utilise un test seulement s'il en ressent le besoin et s'il peut l'appliquer en étant capable d'identifier le ou les objectifs de ce questionnaire;
- le professeur doit toujours demander l'accord des étudiants avant l'administration d'un questionnaire et expliquer les objectifs poursuivis;

- le professeur doit toujours communiquer les résultats du questionnaire à son groupe (sauf pour le questionnaire relatif au leadership des joueurs; voir la grille de présentation du questionnaire), s'il veut maintenir l'intérêt par rapport à cette méthode d'animation;
- le professeur applique ces questionnaires en vue d'aider chaque étudiant en particulier et les équipes en général à mieux fonctionner, et non en vue de contrôler les comportements et d'exercer une influence abusive sur des individus.

L'ensemble de ces questionnaires d'évaluation poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- permettre au professeur de vérifier si certaines conditions souhaitables à un bon apprentissage sont présentes dans son groupe;
- permettre au professeur de donner des feed-back à ses étudiants sur la façon dont ils se comportent face au fonctionnement de leur groupe;
- permettre au professeur d'identifier avec les étudiants certaines solutions aux problèmes de fonctionnement de groupe dans les équipes.

Les aspects intéressants de ces questionnaires sont leur facilité et leur rapidité d'application (trois à quatre minutes en moyenne), ainsi que leur compilation rapide (15 à 20 minutes en moyenne, pour un groupe de 25 étudiants).

2

LE GROUPE

Ce chapitre vise à présenter la problématique du groupe en rapport avec l'équipe sportive. De plus, les objectifs spécifiques poursuivis sont de définir le groupe et de clarifier les processus de groupe propres à l'équipe sportive. Il vous sera aussi présenté les différentes phases d'évolution du groupe.

1. PROBLÉMATIQUE

Pourquoi est-il important pour un professeur en sports collectifs de connaître les processus et le fonctionnement de groupe? La meilleure réponse à cette question est probablement fournie par les étudiants eux-mêmes. En effet, il a été possible de relever à plusieurs reprises le fait suivant: après une ou plusieurs années, lorsqu'un professeur rencontre un de ses anciens étudiants, celui-ci va surtout lui parler de la vie de groupe qu'il a vécu durant le cours. Même à la fin d'une session, si on demande à un joueur ce qu'il pense de ce qu'il vient de vivre, il basera souvent son évaluation sur le climat qu'il a perçu dans son équipe. S'est-il senti bien dans le groupe? Est-ce que l'on était content de se rencontrer? Le responsable du groupe (professeur) a-t-il bien joué son rôle? Ce sont toutes des questions qui vont être retenues lors d'une évaluation spontanée. Les joueurs vont généralement accorder une attention aussi importante à ces questions qu'à l'aspect apprentissage ou performance. D'ailleurs, c'est souvent le climat de l'équipe et du groupe-classe qui va décider du fait qu'un joueur va demeurer dans une équipe ou s'il va demander de changer d'équipe ultérieurement.

Devant les constatations précédentes il apparaît important que le professeur cherche à comprendre mieux les processus et le fonctionnement d'un groupe, ainsi que différentes façons de s'y prendre pour non seulement permettre aux étudiants de bien vivre l'expérience de groupe au sein de leur équipe, mais aussi de demeurer actifs dans la pratique de l'activité physique

en général.

2. DÉFINITION DU GROUPE

Dans cette partie, le concept de groupe sera défini ainsi que les caractéristiques des différents types de groupes.

2.1 DEFINITION DU GROUPE - EQUIPE SPORTIVE

Dans la littérature, on retrouve une multitude de définitions du groupe. Certaines sont très simples comme celle de Robert (1967) par exemple: "Le groupe est constitué par deux ou plusieurs personnes qui en raison d'un intérêt commun sont plus en relation entre elles qu'avec d'autres". En général, on s'entend pour dire qu'il y a un groupe dès que deux ou plusieurs personnes sont en interaction. Une deuxième notion qui fait généralement consensus, c'est que le groupe dans son tout est plus grand, que la somme de ses parties. Ainsi, on n'évalue pas la puissance d'une équipe de hockey en additionnant simplement la valeur de chacun des joueurs. L'équipe sera plutôt évaluée selon sa capacité à mettre en commun les différentes qualités de l'ensemble des joueurs.

Si on accepte le principe que dès qu'il y a une interaction entre des personnes, il y a groupe, on doit ajouter que chez les groupes plus structurés on voit apparaître d'autres processus tels: les rôles, les normes, les objectifs, la cohésion et d'autres encore. Ainsi, Mucchielli (1971) donne la définition suivante au concept de groupe:

> "Le groupe est une réalité dans la mesure où il y a interaction entre les personnes, une vie affective commune, des objectifs communs, et une participation de tous, même si cette exigence groupale n'est pas consciente chez les membres et même si aucune organisation officielle ne l'exprime".

Dans la présente recherche, le groupe sportif ou *équipe sportive* sera défini ainsi:

> "Un ensemble de personnes qui sont en interaction de façon plus ou moins structurée, où les membres de l'équipe jouent différents rôles selon certaines normes, et ce, en vue de

poursuivre des objectifs communs et réaliser des tâches collectives".

Tous les processus énumérés dans cette définition constituent les éléments de base à la naissance d'une équipe sportive. Evidemment, après quelque temps de vie groupale, l'équipe sportive pourra être qualifiée selon son degré de cohésion, son niveau de motivation et sa productivité.

Finalement, il importe d'ajouter que tous ces processus sont communs à toutes les équipes sportives, mais que chaque équipe les vit selon ses caractéristiques propres. Ainsi, les objectifs varient d'une équipe à l'autre ainsi que le degré de cohésion exprimé par chaque équipe sportive. De plus, on doit être conscient que tous ces processus de groupe sont continuellement en inter-relation et s'influencent les uns les autres. Par exemple: dans une équipe donnée, les normes seront adaptées selon la structure adoptée; la cohésion sera influencée par le style de leadership exercé par le professeur et le capitaine; les communications seront différentes selon que l'équipe est centrée sur la tâche ou sur les relations affectives.

2.2 CARACTERISTIQUES DES GROUPES

Le groupe-équipe sportive possède des caractéristiques bien propres, ce qui le distingue d'un groupe quelconque. Afin de mieux comprendre et de mieux discuter la nature de l'équipe sportive, une classification des groupes sera présentée, ainsi que les différentes caractéristiques de ces groupes.

La classification des groupes varie selon les auteurs. Anzieu et Martin (1968) ont présenté une classification en cinq catégories qui est très souvent acceptée dans la littérature. Elle comprend les cinq types de groupes suivants: la foule, la bande, le groupement, le groupe primaire ou restreint et le groupe secondaire ou organisation. Selon cette classification, l'équipe sportive est classée comme groupe restreint. D'autres auteurs, comme Shepherd (1964) par exemple, appelle ce type de groupe: petit groupe (small group).

Les principales caractéristiques des "groupes restreints ou petits groupes" varient quelque peu selon les auteurs. Une synthèse de la littérature nous présente les caractéristiques suivantes.

Interactions. Pour qu'un groupe demeure en vie, il doit y avoir interaction

entre tous les membres, de façon à ce que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres. Ce principe implique donc un nombre restreint de personnes.

Normes. Le groupe doit fonctionner selon certaines normes ou règles de conduite. Ces normes peuvent être formelles ou informelles, mais les membres doivent se soumettre à ce code de valeurs, sinon les déviants devront subir des pressions de la part du groupe.

Objectifs communs. Les objectifs d'un groupe doivent être partagés par chacun des membres. L'adhésion à ces objectifs varie en intensité selon chacun. On dit généralement que ce sont les objectifs qui soudent les membres du groupe ensemble. C'est ce qui assure la permanence du groupe. Ces objectifs peuvent tenir plus ou moins compte des besoins de chacun. Cela varie pour chacun des groupes.

Structure. Le concept de structure est établi à partir des différents rôles des membres, de la hiérarchie de ceux-ci. La structure peut être fonction des réseaux d'affinité qui se créent parmi les membres ainsi que l'influence des uns sur les autres.

Sentiment collectif. Ce sentiment collectif se traduit d'abord par une impression d'appartenance à un tout, une liaison entre chacun des membres avec le groupe lui-même.

Relations affectives. Les relations affectives entre les membres d'un groupe peuvent être plus ou moins intenses. Elles peuvent aussi être de nature différente, variant de la sympathie à l'antipathie.

Si on se réfère à la définition précédemment donnée à l'équipe sportive, il est maintenant possible de faire le lien entre l'équipe sportive en particulier et les groupes restreints en général. Si on examine la vie d'une équipe sportive, il est relativement facile d'observer chacune des caractéristiques décrites (interactions, normes, objectifs communs, structure, sentiment collectif, relations affectives).

Il est à noter que les groupes restreints se subdivisent en deux types de groupes:

- le groupe centré sur la tâche;
- le groupe centré sur les relations affectives.

Le groupe centré sur la tâche est davantage préoccupé par la productivité, c'est-à-dire que le but premier du groupe devient l'accomplissement des tâches à exécuter. Les critères de performance sont souvent quantité, qualité et rapidité.

Le groupe centré sur les relations affectives est surtout préoccupé par les processus de groupe qui sont vécus par l'ensemble des membres. On s'intéresse davantage aux individus qu'à la tâche. Les critères de performance peuvent être la qualité du cheminement du groupe, le bien-être de chacun, la prise de conscience des événements vécus et leurs implications sur le groupe et sur les individus.

3. PROCESSUS DE GROUPE

Les termes *processus de groupe* réfèrent aux concepts relatifs à la vie du groupe, et plus particulièrement au *comment vit le groupe*. Lorsqu'on parle de processus de groupe, on fait appel aux éléments communs à tous les groupes. Cependant, ces éléments se vivent différemment d'un groupe à l'autre. Par exemple, les normes sont des processus propres à tous les groupes, mais elles sont très différentes d'un groupe à l'autre. Contrairement à la tâche qui est bien définie et établie à l'avance, les processus d'un groupe sont souvent imprévisibles puisqu'ils sont en évolution constante.

Les processus regroupent donc tous les éléments qui sont vécus lors de l'accomplissement d'une tâche. Les principaux processus de groupe qui sont généralement observés dans les groupes sportifs sont les suivants: interactions, communications, normes, structure, cohésion, leadership, membership, objectifs, participation, climat, conflits, résolutions de conflits, prises de décisions et motivations.

Tous ces processus ne sont pas des éléments indépendants et stables. Au contraire, chacun de ces processus influence les autres phénomènes de groupe et est influencé par ceux-ci. Ainsi, le leadership est en relation directe avec le membership. Il influence la participation des membres et il est influencé par la structure du groupe. Ceci n'est qu'un exemple, car les inter-relations entre les différents processus se multiplient tout au long de l'évolution d'un groupe. Ainsi, dans une équipe sportive, un entraîneur aura une influence différente sur la participation et sur la cohésion de

l'équipe selon qu'il exerce son leadership de façon démocrate ou autocrate.

Il vous sera maintenant présenté les principaux processus propres à l'équipe sportive. Etant donné que les caractéristiques essentielles aux groupes restreints ont été définies à la section 2.2 du présent chapitre, on insistera davantage sur des exemples plutôt que sur des définitions exhaustives. Le but de cette présentation est simplement de permettre une meilleure conceptualisation de ces termes, sans en élaborer toutes les implications.

INTERACTIONS

Les interactions sont des processus d'actions et de réactions entre tous les membres d'une équipe. Ces interactions sont principalement influencées par la structure et la façon de communiquer entre les membres. Les interactions sont donc les comportements des individus lorsqu'ils sont ensemble dans le groupe.

Exemple. Lorsque le capitaine d'une équipe demande à ses joueurs d'effectuer une tâche et que ceux-ci réagissent de telle ou telle façon, ces comportements sont des interactions. A son tour, le capitaine peut réagir à la façon dont se comportent les joueurs. C'est ainsi que les interactions s'enchaînent dans un jeu d'actions et de réactions.

COMMUNICATION

Les communications sont l'ensemble des manières dont les membres d'un groupe entrent en interactions. Les principaux modes de communication sont le langage, le geste et l'écriture. Les communications peuvent être qualifiées différemment selon les individus et les circonstances. Ainsi, les communications dans un même groupe sont, soit directes ou indirectes, soit amicales ou agressives. Les communications sont principalement influencées par la structure du groupe et les personnalités des individus. Exemple. Les réseaux de communication dans une équipe sportive sont nombreux: entraîneur - joueur, joueur - joueur, joueurs - entraîneur. Ces réseaux peuvent être constitués par deux ou plusieurs individus. Lorsqu'un professeur explique un geste technique à un joueur, il communique avec le joueur. Lorsque ce même joueur exprime au professeur qu'il ne comprend pas, il communique avec le professeur.

NORMES

Les normes sont l'ensemble des valeurs qui constituent les règles de fonctionnement d'un groupe.
Exemples. Une norme peut être formelle comme la sanction standardisée qui est appliquée à un joueur suite à une absence lors d'un cours. Elle peut être informelle comme le fait de faire jouer plus ou moins un joueur lors des matchs selon qu'il a plus ou moins travaillé lors des entraînements.

STRUCTURE

La structure est constituée par les différents rôles des membres et de la hiérarchie de chacun, ainsi que le pouvoir inhérent à chacun des rôles. La structure est cristallisée par le modèle (pattern) qui régit l'interaction des membres.
Exemple. Dans une classe, il peut être établi que c'est le professeur qui a la responsabilité exclusive de déterminer les tâches à faire lors des entraînements, alors que dans une autre classe, ces tâches peuvent être partagées entre le professeur et les capitaines.

OBJECTIFS

Ce sont les résultats que le groupe vise à atteindre. Les objectifs communs sont directement influencés par les objectifs personnels de chacun.
Exemple. Les objectifs peuvent être centrés sur la tâche comme gagner 50% des joutes, ou centrés sur les processus comme développer la cohésion dans l'équipe.

LEADERSHIP

Le leadership est constitué par l'ensemble des influences interpersonnelles dans le cheminement du groupe vers l'atteinte des objectifs fixés. Le leadership n'est donc pas un processus réservé à quelques membres du groupe seulement. Il est l'objet d'un partage entre tous les membres bien qu'il soit souvent canalisé davantage par certains membres du groupe. Le leadership peut être qualifié de nombreux attributs: centré sur la tâche, centré sur l'affectivité, autocrate, démocrate, désigné, spontané et autres. Exemple. Le professeur qui impose un système de jeu à ses joueurs, exerce un leadership formel ou d'autorité désignée. Tandis qu'un joueur qui stimule les au-

tres joueurs durant un match pose un acte de leadership spontané ou momentané. Le degré de leadership d'une personne peut être évalué par l'adhérence des autres membres à l'idée ou à l'action proposée par le leader du moment.

MEMBERSHIP

Le membership est fondamentalement l'appartenance officielle à un groupe. Il est concrétisé par l'ensemble des actions qui visent à supporter les leaders et par la participation personnelle des membres. Ainsi, le membership n'est pas un simple processus statique, il est possible de le qualifier selon le degré de participation de chacun des membres du groupe. Exemple. Comparons un étudiant qui assiste à tous les cours et qui travaille toujours à 100%, avec un autre étudiant qui travaille nonchalamment et qui se permet d'être absent à l'occasion. Il est évident que le membership du premier est plus intense que celui du deuxième, car sa participation est plus active.

MOTIVATION

L'ensemble des motivations dans un groupe est constitué par les motivations personnelles de chacun en vue de satisfaire ses besoins et par la motivation collective en vue d'atteindre les objectifs communs fixés. Exemple. Un joueur peut être motivé à remporter le championnat des compteurs, tandis que son équipe peut être motivée à remporter le championnat de la ligue. Une motivation peut être orientée vers un processus, comme améliorer la cohésion par exemple.

COHESION

La cohésion est le résultat de toutes les forces qui contribuent à maintenir les membres du groupe ensemble. On peut analyser le concept de la cohésion principalement en rapport avec deux éléments: l'attraction des membres envers le groupe, et l'attraction des membres les uns par rapport aux autres. Par exemple, une équipe dont tous les joueurs sont heureux de leur participation et se regroupent régulièrement en dehors du cours, est une équipe qui possède une bonne cohésion. Une équipe, dans laquelle il y a plusieurs sous-groupes, est une équipe qui a des problèmes de cohésion.

Cette présentation des principaux processus de groupe était sommaire et avait pour but de faciliter les discussions subséquentes.

4. LE GROUPE-CLASSE

On traitera maintenant des éléments qui constituent le groupe-classe et de plus, l'on tentera de clarifier les fonctions d'animation du professeur, membre important de ce groupe.

NATURE

Dans cet ouvrage on entend par groupe-classe l'ensemble des individus impliqués dans un cours. C'est-à-dire les étudiants et le professeur.

Les cours de sports collectifs ont comme particularité de comprendre en plus du groupe précédemment identifié (groupe-classe), des sous-groupes que l'on appellera groupes-équipes. Ceux-ci sont constitués par un nombre restreints d'étudiants-joueurs. Chaque groupe-équipe est une cellule plus ou moins autonome au niveau de son fonctionnement collectif par rapport aux autres groupes-équipes.

A l'intérieur de chacun de ces deux types de groupe (groupe-classe, groupe-équipe), il se produit des interactions. Celles-ci peuvent être positives ou négatives, internes ou externes selon le cas. La figure 2.1 illustre la structure du groupe-classe et différents exemples d'interactions pouvant se produire dans une classe en sport collectif.

FONCTIONS D'ANIMATION DU PROFESSEUR

Le rôle exercé par le professeur, en rapport avec les tâches relatives à la vie de groupe dans la classe, se rapporte à la fonction d'animation.

Etant donné que la fonction d'animation concerne principalement cet ouvrage, elle sera définie ainsi: l'animation est constituée par l'application des principes théoriques de la psychologie des groupes et par l'utilisation de l'ensemble des moyens qui facilitent le cheminement d'un groupe. Elle a pour but premier d'aider le groupe à se coordonner, à se réaliser, à mieux exploiter ses moyens, à mieux atteindre ses objectifs.

Le professeur-animateur vise donc à aider le groupe à mieux communiquer, à mieux interagir et à mieux produire, en somme à mieux fonctionner, à mieux

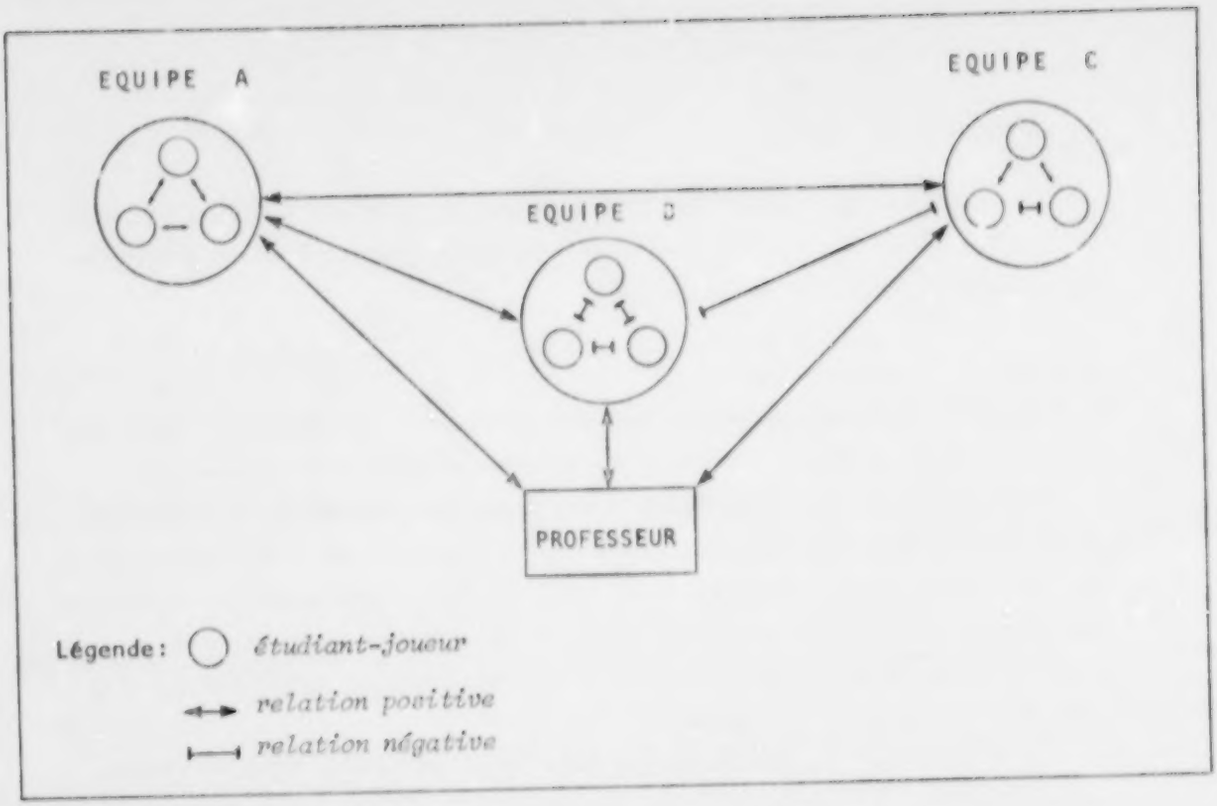


Figure 8.1. Structure du groupe-classe et exemples d'interactions.

vivre chacun des différents processus de groupe.

Les principales tâches reliées à cette fonction d'animation sont les suivantes:

- voir à ce que les objectifs du groupe soient établis;
- voir à ce que des normes soient établies et que la discipline soit appliquée en fonction de ces normes;
- établir et maintenir le leadership et le membership dans les équipes;
- favoriser la connaissance mutuelle entre les joueurs;
- développer la cohésion;
- motiver les joueurs et les équipes à atteindre leurs objectifs;
- animer les discussions;
- faire solutionner les conflits;
- évaluer le fonctionnement de groupe.

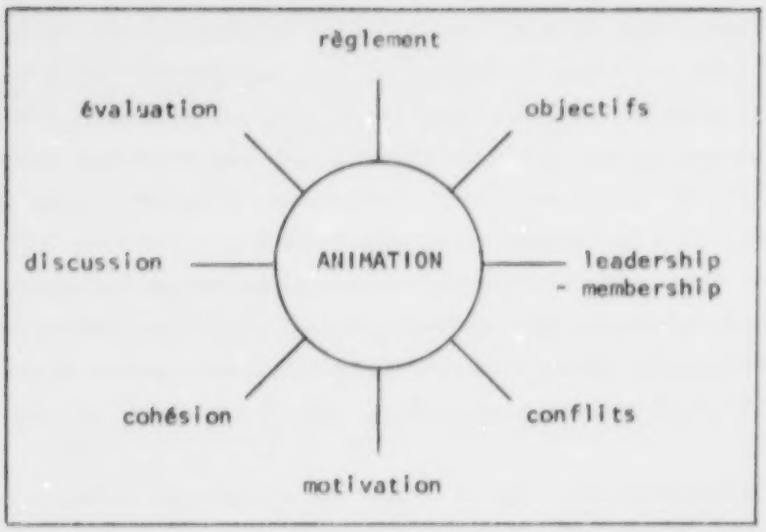


Figure 2.2. Conception de la fonction d'animation dans le groupe-classe.

Le succès dans la réalisation de ces tâches peut être positivement influencé si le professeur connaît bien les différents phénomènes de groupe qui surviennent tout au long de la vie d'une équipe.

5. PHASES D'ÉVOLUTION DU GROUPE

La vie d'un groupe repose sur l'existence d'un certain nombre de processus. Les principaux processus de groupe qui interviennent dans l'évolution d'un groupe sont: objectifs, normes, communication, cohésion, structure, leadership, participation et interactions.

Tous ces processus sont plus ou moins présents dans la vie d'une équipe sportive et le professeur qui recherche un bon fonctionnement de groupe dans sa classe doit chercher à favoriser le développement de chacun de ces concepts.

Il se pose cependant un problème. Les processus de groupe se développent-ils tous en même temps? Quel est le moment propice pour favoriser l'implantation de ces différents processus de groupe?

Les réponses à ces questions peuvent être facilitées si le professeur connaît les étapes d'évolution d'un groupe. L'exemple suivant est souvent rencontré relativement à ce problème: un professeur vient de prendre en charge une classe de sport collectif et il choisit en priorité de développer la cohésion. Que se passe-t-il? Le professeur désire développer la cohésion dans les équipes, donc il demande aux étudiants d'être solidaires les uns envers les autres, de faire passer les intérêts de leur équipe avant leurs intérêts personnels, de se tenir ensemble. Tous ces moyens sont efficaces pour développer la cohésion; cependant il sera impossible d'arriver à réaliser cet objectif tant et aussi longtemps que certaines conditions préalables ne seront pas réalisées. Ainsi, il sera impossible de développer la cohésion avant d'avoir assuré la connaissance mutuelle des étudiants, et développé un climat de confiance au sein des équipes.

L'on tentera donc ici de situer le lecteur par rapport aux différentes étapes d'évolution que l'on observe généralement dans un groupe de tâche et de présenter aussi quelques recommandations susceptibles d'aider le professeur à assurer un bon fonctionnement de sa classe par l'implantation, au moment propice, des différents processus nécessaires à la vie d'un groupe.

TECHNIQUES D'OBSERVATION

Les chercheurs ont expérimenté différentes techniques pour l'observation des groupes afin d'arriver à établir un certain nombre de phases caractérisant l'évolution d'un groupe, de sa naissance à sa maturité.

Bales (1951) a créé une méthode d'observation à partir des interactions entre les membres d'un groupe. Chaque interaction est notée et classifiée selon 12 catégories de comportements afin de suivre l'évolution du groupe.

Lewin (1959) a utilisé un observateur non-participant, c'est-à-dire une personne qui assiste à toutes les rencontres du groupe, mais qui se contente d'observer et de noter ce qui se passe dans le groupe en utilisant une grille d'observation.

Levy (1969) a expérimenté deux techniques. La première consiste à faire observer un groupe de tâche par un observateur-participant, c'est-à-dire une personne qui en plus d'observer et de noter les processus de groupe, participe à la vie du groupe en tant que membre et doit réaliser une partie

des tâches du groupe. La deuxième est l'autobiographie du groupe. Cette technique consiste à demander à un groupe de rédiger un journal qui relate l'évolution de leur groupe et les principaux processus que les membres ont observé au cours de leurs rencontres.

LES PHASES D'EVOLUTION

Les nombreuses recherches sur l'évolution d'un groupe ont permis d'établir différentes phases qui surviennent durant la vie d'un groupe. Certains auteurs, tels Tuchman (1965), Saint-Yves (1969) et Levy (1969), subdivisent l'évolution du groupe en quatre phases. D'autres, tel Mucchielli (1971) considèrent cinq phases caractérisant l'évolution d'un groupe.

Cette section présente une synthèse en cinq phases résumant les différentes conceptions de l'évolution d'un groupe. Cette synthèse fut réalisée par Lasnier (1979).

PHASE 1

Cette phase qui se situe à la naissance du groupe est caractérisée par une période d'insécurité. Il en résulte un tâtonnement. Les membres de l'équipe cherchent à connaître les tâches qu'ils devront exécuter au cours de leurs rencontres, ils cherchent à connaître l'opinion des autres avant de s'affirmer dans le groupe. On cherche à se conformer aux normes du groupe.

PHASE 2

A cette phase, on voit apparaître l'implication de l'émotivité. Les membres du groupe cherchent à se connaître mutuellement, et en même temps, ils cherchent à s'affirmer en tant qu'individu. Il en résulte un manque d'unité, un climat conflictuel. Il arrive que l'agressivité du groupe soit canalisée contre le leader formel ou l'autorité désignée.

PHASE 3

Durant cette phase, les membres acceptent le groupe comme une réalité, ils désirent former un groupe uni. On voit se développer un climat de confiance entre les membres, on devient moins intransigeant, plus conciliant. Finalement, on voit apparaître la cohésion dans l'équipe. Il en résulte des

échanges ouverts, une atmosphère de détente. Non seulement les gens participent, mais ils exigent la participation de tous.

PHASE 4

A la phase 4, les structures et les normes ne sont plus une fin en soi, mais simplement un moyen d'atteindre les objectifs du groupe. On assiste souvent à une redéfinition des normes et des rôles dans l'équipe de travail. Les membres du groupe concentrent leur énergie sur une action constructive. Il en résulte que chacun se sent plus à l'aise pour jouer son rôle propre dans l'équipe. Les membres du groupe cherchent des solutions aux problèmes de fonctionnement. Les problèmes au niveau de la tâche sont solutionnés plus facilement et plus rapidement.

PHASE 5

La phase 5 est caractérisée par le désir de réaliser les tâches qui sont la responsabilité de l'équipe de travail. A ce moment de l'évolution de la vie du groupe, les affrontements d'idées ne signifient plus "conflits" entre les membres. Il en résulte l'auto-régulation du groupe. Le groupe peut maintenant évaluer sa propre progression, contrôler son fonctionnement, régler les tensions négatives qui surgissent au cours des séances de travail.

Le tableau 2.1 présente une synthèse qui tente de schématiser en quelques mots les étapes d'évolution d'un groupe de tâche.

Ce tableau est issu de la recension des écrits sur le sujet et de l'observation personnelle des auteurs par la technique de l'observation participante. D'une part, il met en relief les causes, c'est-à-dire ce qui fait que le groupe réagit de telle ou telle façon. D'autre part, il présente le résultat généralement produit par cette cause. Ce tableau n'a pas la prétention de tout présenter sur l'évolution d'un groupe, mais simplement d'en faciliter la compréhension.

INTERPRETATION

La présentation de ces différentes phases représente l'évolution généralement observée dans un groupe de tâche. Cependant ces comportements ne sont pas standardisés et immuables.

Tableau 2.1. Phases d'évolution d'un groupe (adapté de Lasnier, 1979).

PHASE	CAUSES	RESULTATS
1	Insécurité	Tâtonnement
2	Implication de l'émotivité	Conflit
3	Cohésion	Participation
4	Redéfinition du groupe (normes, rôles, etc.)	Solution des problèmes
5	Désir de réaliser une tâche	Auto-régulation du groupe

Tuchman (1965) souligne que ces étapes ne sont pas toujours observables dans un groupe, et de plus, chacune d'elles n'a pas la même importance d'un groupe à l'autre.

Mucchielli (1975) a observé que ce ne sont pas tous les groupes qui réussissent à passer les cinq étapes. Souvent, le groupe bloque à la troisième étape: développement de la cohésion.

Il est donc important pour le professeur de connaître la théorie sur l'évolution du groupe, mais il doit aussi, et surtout, être capable de situer le niveau d'évolution de chacune de ses équipes.

6. APPLICATIONS PRATIQUES

Pour faire suite à toutes ces considérations sur le groupe, on poursuivra avec les applications pratiques. Il sera d'abord question d'identifier et d'expliciter des moyens favorisant un meilleur fonctionnement de la classe en tant que groupe. Puis, on traitera de l'implication du professeur en fonction des phases d'évolution du groupe.

6.1 MOYENS FAVORISANT LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE

Il est possible d'identifier certains moyens favorisant le fonctionnement de la classe en tant que groupe, le présent texte vous en suggère quelques-uns.

Formation d'équipes stables. Il semble que le fait de former des groupes-équipes tôt, au début de la session, et de les maintenir inchangés tout au long de celle-ci, présente plusieurs avantages. Principalement, les étudiants ont plus de possibilités de se connaître et d'établir un mode de fonctionnement qui leur est propre. De plus, le fait de maintenir les mêmes formations pour toute la session, assure une plus grande continuité au niveau des apprentissages collectifs.

Nombre restreint de joueurs par équipe. Il a été démontré qu'un groupe trop grand ne favorise pas les interactions entre les membres. Des équipes de sept ou huit joueurs semblent préférables. Toutefois, certaines activités, comme le soccer, exigeront de faire un choix entre l'observation des règles établies c'est-à-dire jouer à 11 joueurs par équipe, et la modification des règlements officiels pour favoriser un meilleur vécu collectif, c'est-à-dire diminuer le nombre de joueurs. Le calibre des joueurs et la priorité des objectifs à atteindre sont des facteurs pouvant influencer ce choix.

Nomination de capitaines d'équipe. Il a été démontré scientifiquement que lorsqu'il y a du leadership d'exercé dans un groupe, celui-ci fonctionne mieux et plus rapidement. Pour favoriser l'émergence de ce leadership dans les groupes-équipes, on propose la nomination d'un capitaine dans chaque équipe. La présence d'un capitaine dans une équipe permet, la plupart du temps, de développer chez les membres un sentiment d'appartenance et d'instaurer une entité de groupe plus distincte. Les différents modes utilisés pour nommer les capitaines sont présentés à la section "applications pratiques" du chapitre 5: Leadership.

Nombre suffisant d'équipes. On recommande de former plus de deux équipes par classe. En effet, rencontrer toujours le même adversaire conduit à la

monotonie et à une trop grande adaptation des deux opposants, tandis que rencontrer des adversaires différents fait vivre une plus grande variété de situations. Ainsi, lorsque l'organisation matérielle le permet, il est préférable de regrouper les étudiants au sein de trois équipes ou plus. Un professeur qui ne bénéficie que d'une seule surface de jeu, ne peut faire évoluer trois équipes simultanément; toutefois, il fait jouer deux équipes et utilise les membres de la troisième équipe comme officiels. Par exemple, au basketball il pourrait y avoir deux arbitres, un marqueur, un chronométreur, un pointeur et un ou plusieurs statisticiens.

Formule entraînements-tournois. Il est conseillé d'utiliser la formule entraînements-tournois dans l'enseignement des sports collectifs. Il s'agit simplement de faire alterner des entraînements et des tournois, où les entraînements sont bâtis en fonction des faiblesses observées lors des tournois. Dans le présent cas, on définit "tournoi" comme une séance de compétition qui se rapproche le plus possible d'une situation réelle, c'est-à-dire utilisation des règles officielles, et encadrement réalisé par des arbitres, un marqueur, un chronométreur, ou autres fonctions utiles. Evidemment, toutes ces fonctions sont remplies par des étudiants qui s'initient à ce travail. Lors d'un tel tournoi, le professeur peut jouer le rôle d'arbitre ou d'observateur. Il n'arrête pas le jeu pour analyser ou corriger. Les corrections sont faites par le capitaine ou par le professeur lors d'un temps mort et selon le règlement en vigueur. Cette formule permet aux équipes de vérifier régulièrement leur évolution en se plaçant en situation réelle de compétition. On peut noter les améliorations et les faiblesses. Au début de la session, l'accent sera mis sur l'apprentissage, c'est-à-dire qu'on organisera un tournoi qui sera suivi de deux séances d'entraînement. Plus on avance dans la session, plus l'accent se déplace vers l'aspect compétition, c'est alors que l'on retrouve un tournoi alternant avec une seule séance d'entraînement. Il faut noter que c'est dans la situation de tournoi que la majorité des processus de groupe trouvent leur signification réelle pour l'étudiant-joueur.

6.2 IMPLICATION DU PROFESSEUR EN FONCTION DES PHASES D'EVOLUTION DU GROUPE

Etant donné que chaque phase d'évolution d'un groupe possède des carac-

téristiques bien spécifiques, le professeur devra adapter ses comportements selon le niveau d'évolution de ses équipes. Voici un certain nombre de comportements à adopter et d'autres à éviter pour chacune des cinq phases déjà explicitées à la section 5 du présent chapitre.

PHASE 1, INSECURITE - TATONNEMENT

Le professeur cherche à:

- présenter les objectifs du groupe afin que les étudiants aient une bonne idée des tâches à réaliser au cours de la saison;
- mettre les étudiants à l'aise afin qu'ils puissent exprimer leurs attentes vis-à-vis le cours et dans leur équipe;
- informer les étudiants au sujet des normes et des règles qui sont en vigueur dans le groupe-classe et dans chacune des équipes;
- informer les capitaines et les joueurs sur les tâches possibles des capitaines.

Le professeur évite de:

- forcer les étudiants à donner leur opinion publiquement;
- de profiter de la période d'insécurité des étudiants pour abuser de son autorité (ce comportement pourrait engendrer de l'agressivité dans le futur);
- obliger les étudiants à prendre immédiatement des responsabilités dans le groupe et dans leur équipe.

PHASE 2, EMOTIVITE - CONFLITS

Le professeur cherche à:

- connaître chacun de ses étudiants personnellement;
- favoriser la connaissance mutuelle des joueurs;
- dire aux étudiants ses perceptions des équipes afin d'inciter ceux-ci à discuter des problèmes qu'ils pourraient ressentir au sein de leur équipe;
- inciter les joueurs plus expérimentés à intégrer les autres dans la vie du groupe.

Le professeur évite de:

- empêcher les étudiants de discuter des conflits qu'ils perçoivent dans leur équipe;
- de laisser les étudiants se quereller sur des divergences d'opinions sans

intervenir pour les aider à trouver un point d'entente;
- laisser un étudiant s'isoler de son équipe.

PHASE 3, COHESION - PARTICIPATION

Le professeur cherche à:
- développer la cohésion;
- donner des responsabilités aux étudiants;
- intensifier la motivation individuelle et collective.

Le professeur évite de:
- laisser les leaders dominer autocratiquement les joueurs plus effacés;
- laisser former des sous-groupes dans les équipes.

PHASE 4, REDEFINITION DU GROUPE-SOLUTIONS

Le professeur cherche à:
- réévaluer, avec les étudiants, les objectifs et les modes de fonctionnement des équipes;
- solutionner définitivement les problèmes de fonctionnement;
- intensifier au maximum la cohésion et la motivation.

Le professeur évite de:
- refuser catégoriquement toute remise en question de la part des étudiants.

PHASE 5, DESIR DE REALISATION - AUTO-REGULATION

Le professeur cherche à:
- enseigner les difficultés majeures au niveau de la technique et de la tactique;
- inciter la classe à s'auto-évaluer par rapport à son fonctionnement et à l'atteinte des objectifs du groupe et de chaque équipe;
- inciter les équipes à se fixer de nouveaux objectifs.

Le professeur évite que:
- une équipe devienne tellement cohérente qu'elle s'isole du groupe-classe et qu'elle s'expose inutilement à des pressions extérieures;
- la motivation tombe parce que certains objectifs des équipes sont atteints et que les autres sont impossibles à réaliser.

Le fonctionnement d'un groupe sportif repose sur l'existence de certains processus de groupe. Il est avantageux de favoriser le développement de ces processus selon le niveau d'évolution du groupe.

La fonction d'animation du professeur est facilitée si celui-ci connaît les phases d'évolution d'un groupe de tâche. Cependant, le professeur doit se rappeler que chaque groupe a sa vie propre et que les phases d'évolution d'un groupe varient en importance et en durée selon le contexte.

3

OBJECTIFS

La prise de conscience des objectifs constitue le premier processus à être impliqué dans l'organisation d'un groupe. Cependant, cette prise de conscience peut être plus ou moins complète. Les équipes sportives rencontrent généralement des difficultés de fonctionnement avant d'arriver à accepter et à formuler concrètement des objectifs de groupe.

Ce chapitre visera de façon générale à faciliter la compréhension du processus et à donner des moyens en vue de mieux fonctionner par rapport à la formulation et la sélection des objectifs dans une équipe sportive ainsi qu'à favoriser l'adhésion des joueurs à ces objectifs.

Plus spécifiquement, ce chapitre tentera de définir les différentes catégories d'objectifs, ainsi que les conséquences produites par la fixation d'objectifs. Il mettra en relation les objectifs et d'autres processus de groupe tels la motivation, la cohésion, le leadership et d'autres. Finalement, il sera présenté quelques méthodes pour formuler des objectifs et des implications pratiques afin d'aider les responsables d'équipe à animer la formulation et la réalisation des objectifs de groupe.

1. PROBLÉMATIQUE

On dit souvent que les objectifs sont le coeur de toutes motivations. Saint-Yves (1969) définit les objectifs comme des "Points de cristallisation, des aspirations rationnelles et vécues". Des spécialistes de la psychologie des groupes affirment que sans objectif le groupe ne peut survivre. L'absence d'objectif entraîne la mort du groupe. Par contre, des objectifs non atteints occasionnent des frustrations et des problèmes dans un groupe.

Dans les équipes sportives, on constate souvent des difficultés de fonctionnement dues à un manque d'objectifs, ou à des définitions floues des objectifs, ou encore à un désaccord sur les principaux objectifs de l'équipe.

La poursuite des objectifs d'équipe peut être plus ou moins consciente dans une équipe. De plus, on constate que le niveau de conscience par rapport aux objectifs est très différent d'un joueur à l'autre. L'application d'un questionnaire sur les objectifs permet de vérifier rapidement cette affirmation. Enfin, il a été maintes fois observé que les étudiants ne sont aucunement conscients des objectifs poursuivis par le professeur.

Il ne faut surtout pas croire qu'il s'agit de proposer un objectif pour qu'il soit immédiatement assimilé par les étudiants. Même s'ils ont participé à la formulation des objectifs de leur équipe, il n'est pas certain que cet objectif soit compris à 100% et qu'il soit pleinement accepté par tous les joueurs. Le problème est plus complexe; c'est pourquoi le professeur de sports collectifs doit être capable de cheminer lui-même et de faire cheminer son groupe par rapport à l'acceptation des objectifs collectifs. Il devra surtout être conscient de l'influence des objectifs sur le fonctionnement de sa classe.

Si le professeur souhaite que ses équipes atteignent des objectifs précis, il devra rechercher le consensus des membres sur les objectifs proposées. Evidemment, ce consensus peut se faire de façon spontanée, mais souvent le groupe devra suivre une démarche qui sera élaborée dans ce chapitre. Il est évident toutefois, que cette démarche pourra être utilisée partiellement ou entièrement suivant les aspirations du groupe et du temps dont il dispose. Par exemple, des étudiants réunis pour un cours de 15 heures consacreront moins de temps à cette démarche que ceux impliqués dans un cours de 30 heures.

En 1976, lors du congrès de AAHPER, Beardsley (1976) a souligné l'importance de formuler des objectifs par rapport à l'organisation et au fonctionnement des équipes sportives. Beardsley a surtout insisté sur le fait que l'on doit tenir compte des besoins des jeunes dans la formulation des objectifs d'un programme. On ne peut plus, aujourd'hui, se contenter de simples principes comme celui-ci. On se doit d'en connaître davantage sur les principes qui régissent le fonctionnement par objectifs.

Les milieux administratifs et scolaires préconisent de plus en plus le fonctionnement par objectifs. L'équipe sportive est-elle mature pour une telle méthodologie? Il faut noter qu'un tel mode de fonctionnement requiert des connaissances spécifiques et surtout requiert le désir d'améliorer son

fonctionnement.

Dorénavant, on peut conclure que la formulation d'objectifs, pour l'ensemble du groupe-classe et chacun des groupes-équipes, sera une des premières tâches d'animation du professeur.

2. THÉORIE ET RECHERCHE

Cette partie du chapitre présentera, dans un premier temps, la nature et les conséquences des objectifs, dans un deuxième temps, il sera présenté les relations qui peuvent être établies entre les objectifs et les autres processus de groupe.

2.1 NATURE DES OBJECTIFS DE GROUPE

L'étude des objectifs peut être abordée sous plusieurs aspects. Il vous sera présenté des points de vue généralement reconnus par la littérature.

DEFINITION GENERALE

L'objectif de groupe sera défini comme étant: "un résultat à atteindre ou un état désiré qui oriente le choix des comportements et des activités des membres du groupe".

En sciences administratives, on tend à définir l'objectif comme un résultat précis que l'on peut mesurer. En sciences humaines, on considère davantage l'objectif comme une motivation qui détermine des comportements. L'équipe sportive étant une organisation, qui devrait tenir compte des données scientifiques et des relations humaines, il a été jugé bon de marier les deux différentes conceptions.

OBJECTIF INDIVIDUEL ET OBJECTIF COLLECTIF

Souvent, lorsqu'un individu accepte de participer dans un groupe, il considère qu'il a plus de chance d'atteindre ses objectifs personnels en groupe qu'en demeurant seul. Cependant, peut-on dire qu'il y a une relation directe entre les objectifs individuels et les objectifs collectifs. Il n'y a pas de réponse systématique à cette question, puisqu'il y a différentes

conceptions.

Objectif individuel. Certains considèrent qu'un objectif devient un objectif de groupe lorsque plusieurs membres ont le même objectif individuel. Par exemple: si tous les joueurs d'une équipe de volley-ball désirent s'amuser en jouant au volley-ball, l'objectif consistant à s'amuser en jouant, deviendra un objectif de groupe. Cette façon de concevoir les objectifs de groupe pose un problème si aucun objectif individuel ne réussit à rallier suffisamment de membres. Un groupe fondé sur ce principe risque de ne jamais atteindre de bonnes performances car chacun poursuit des objectifs plus ou moins différents et plus ou moins coordonnés entre eux.

Objectif collectif. D'autres considèrent l'objectif de groupe comme un consensus sur un résultat souhaitable pour le groupe dans son ensemble. Par exemple, l'objectif de groupe visant à gagner le championnat de la ligue ne peut pas être la somme des objectifs individuels puisqu'aucun membre ne pourrait atteindre un tel objectif s'il était seul.

On peut dire qu'il n'y a pas de cassure nette entre les deux conceptions. Des spécialistes du fonctionnement de groupe affirment même en général qu'un objectif de groupe devrait le plus possible tenir compte des objectifs et besoins des individus, car s'il n'y a pas suffisamment de membres qui adhèrent à l'objectif collectif, proposé ou imposé, cet objectif ne sera probablement jamais atteint.

Zander (1971) a présenté un modèle qui tente de concilier les deux approches. La figure 3.1 présente, dans un modèle à boucles fermées, une adaptation du modèle de Zander qui illustre les relations entre les objectifs individuels et les objectifs collectifs.

L'approche de Zander, relative au mariage des objectifs individuels et des objectifs collectifs propose un cheminement sur quatre phases: objectifs individuels des membres, objectifs des membres pour le groupe, objectif de groupe, objectif de groupe pour les membres. Ces quatre phases sont présentées sur un continuum, c'est-à-dire que les quatre phases sont continuellement en inter-relations et que ce n'est pas nécessairement une phase en particulier qui déclenche le processus.

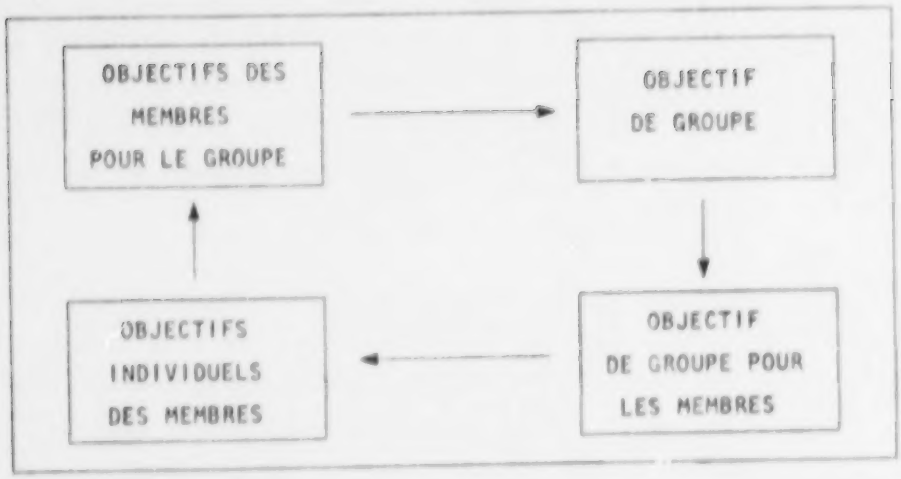


Figure 3.1. Relation entre objectifs individuels et objectifs collectifs (adapté de Zander, 1971).

OBJECTIF FORMEL ET OBJECTIF INFORMEL

Objectif formel. Un objectif est formel s'il a été l'objet de discussions et qu'il a été accepté consciemment et majoritairement par les membres du groupe. Par exemple, une équipe veut gagner une joute de basket-ball avec éclat. Les joueurs peuvent s'entendre pour essayer de gagner avec 25 points de plus que leurs adversaires.

Objectif informel. Un objectif est informel s'il semble implicite sans que des membres du groupe ne l'ait proposé ou formulé clairement. Par exemple, une équipe rencontrant un adversaire qui est considéré comme un rival traditionnel, aura certainement comme objectif informel de gagner la joute.

Même si cette équipe n'a pas formulé de façon formelle l'objectif de gagner, il est évident que l'équipe dans son ensemble désirera remporter une victoire.

OBJECTIF OPERATOIRE ET OBJECTIF NON-OPERATOIRE

Objectif opératoire. Un objectif est opératoire s'il définit par lui-même les activités nécessaires à l'atteinte de l'objectif. Par exemple, réussir 80% des services dans une joute de volley-ball.

Objectif non-opératoire. Un objectif est non-opératoire s'il ne définit pas clairement les activités relatives à la réalisation de l'objectif. Par

exemple, développer la cohésion dans l'équipe. Dans le cas d'un tel objectif, si l'équipe désire être efficace, elle devra se fixer des objectifs spécifiques ou opératoires en relation avec cet objectif non-opératoire. Ainsi, l'équipe devrait se donner comme objectifs de se trouver un emblème, un nom et un cri d'équipe ou de régler tel problème de fonctionnement en vue de développer une meilleure cohésion.

OBJECTIF LIE A LA TACHE ET OBJECTIF LIE AUX PROCESSUS

Objectif lié à la tâche. On dit qu'un objectif est lié à la tâche s'il vise à la réalisation d'un résultat précis afin d'améliorer la productivité. Par exemple, pour une équipe de hockey, réussir 90% des passes tentées.

Objectif lié aux processus. Un objectif est lié aux processus s'il vise à améliorer le fonctionnement du groupe ou vise à améliorer le bien-être de ses membres.

L'objectif peut porter sur n'importe quel processus. Par exemple, organiser des rencontres hors-cours afin de favoriser la connaissance mutuelle et la cohésion.

OBJECTIFS A COURT, MOYEN ET LONG TERMES

En administration, il existe une méthode traditionnelle de classifier les objectifs en trois catégories: court, moyen et long termes.

Cette méthode s'applique bien à l'équipe sportive. Il vous est présenté des définitions et quelques exemples possibles afin d'illustrer ces trois catégories d'objectifs.

Objectif à court terme. Un objectif dont le résultat peut être évalué dans l'immédiat. Un objectif s'appliquant à une seule joute.

Exemple: Réduire de 10% le nombre de mauvaises passes durant la prochaine joute.

Objectif à moyen terme. Un objectif dont les résultats peuvent être évalués après quelques semaines suivant sa formulation. Un objectif qui s'applique à une partie de la session.

Exemple: Gagner 70% de nos joutes durant la première partie de la session.

Objectif à long terme. Un objectif s'appliquant à toute la session.

Exemple: Maîtriser quatre jeux de base d'ici la fin de la session.

2.2 CONSEQUENCES DES OBJECTIFS

Evidemment, la formulation d'objectifs dans un groupe produira des conséquences. Ces conséquences seront variables selon la nature de l'objectif, le contexte et le résultat obtenu. Ainsi, la réussite ou l'échec dans la réalisation d'un objectif influencera différemment le cheminement du groupe et le cheminement individuel des membres.

La prise de conscience des objectifs de groupe aura ainsi une influence sur le fonctionnement. Avant d'accepter un objectif, le groupe veut savoir les conséquences de cette acceptation. Si les conséquences et les implications d'un objectif ne sont pas clairement définies lors de la présentation d'un objectif, les membres n'adhéreront pas pleinement à cet objectif. Pire encore, des professeurs cherchent à faire accepter un objectif sans informer les étudiants sur les implications de cet objectif, et ensuite, ils se servent de cet objectif pour mettre de la pression sur les étudiants relativement à la productivité. Dans un tel mode de fonctionnement, les étudiants deviennent très réticents à accepter un objectif de groupe.

Une synthèse de la littérature (Cartwright et Zander, 1968; Napier et Gershenfeld, 1973) fait voir les principales conséquences de l'établissement d'objectifs dans un groupe:

- suscite l'évaluation du groupe;
- élève le niveau d'aspiration du groupe vis-à-vis de futures performances;
- le groupe accroît la connaissance de ses ressources;
- le groupe suscite la connaissance mutuelle de ses membres;
- le groupe acquiert de l'expérience dans le travail en équipe;
- le groupe apprend à trouver des solutions plus rapidement;
- le groupe tend à évoluer, établir de nouvelles normes, de nouveaux objectifs et de nouvelles activités.

Cependant, si les objectifs ne sont pas atteints, on risque de voir apparaître des frustrations, ce qui provoquera d'autres conséquences:

- réduit l'auto-évaluation du groupe;
- réduit l'attraction des membres pour le groupe;

- réduit le niveau d'aspiration lors du choix de futurs objectifs.

2.3 RELATIONS AVEC LES AUTRES PROCESSUS DE GROUPE

Il a déjà été dit qu'un processus de groupe ne peut pas être considéré de façon isolée, ou en vase clos. En effet, un processus de groupe, comme les objectifs par exemple, évolue constamment en relation avec d'autres processus. Ainsi, les objectifs influencent des processus tels la motivation, la cohésion, les normes et autres. D'autre part, le choix des objectifs sera constamment influencé par les différents processus vécus dans le groupe.

Il vous sera présenté un certain nombre d'inter-relations entre les objectifs et d'autres processus de groupes. Les énoncés présentés sont généralement acceptés par la littérature puisqu'ils s'appuient sur des recherches scientifiques.

FONCTIONNEMENT GENERAL

La façon dont le responsable du groupe fonctionne pour présenter les objectifs ou pour amener le groupe à définir ses propres objectifs a une influence sur le degré d'adhésion aux objectifs du groupe.

Ainsi, Raven et Rietsema (1957) ont comparé l'intérêt pour la tâche fixée dans des groupes où les objectifs étaient clairement définis et dans des groupes où les objectifs étaient flous. Ils ont conclu qu'un groupe qui a des objectifs bien définis obtiendra plus d'adhérence à ses objectifs qu'un groupe qui définit mal ses objectifs. Ils ont aussi observé qu'un groupe qui définit mal ses objectifs risque souvent de voir ses membres refuser ses objectifs.

Zander (1975) dans une étude sur des groupes sportifs, conclut que les entraîneurs doivent être capables d'établir des objectifs définissant clairement des résultats à atteindre.

Une étude de Loche (1968) corrobore la conclusion de Zander. Il a observé, dans une étude mettant en relation la performance, les objectifs et la motivation, qu'un individu performe mieux si on lui fixe un objectif clairement défini plutôt que lui donner un simple encouragement général du type: "Fais de ton mieux".

Wankel et McEvan (1976), dans une étude expérimentale, ont comparé des sujets auxquels on avait demandé de se fixer des objectifs de façon privée, à d'autres sujets dont les objectifs étaient fixés publiquement. La tâche consistait en une course de 450 mètres. Ils ont conclu que le fait de se fixer des objectifs privés ou publiques n'influençait pas la magnitude de l'objectif, c'est-à-dire son intensité (faible ou élevée). Cependant, ces deux méthodes influencent différemment la performance. La fixation des objectifs de façon publique donne une meilleure performance.

L'ensemble de ces principes peuvent être retenus lorsqu'on formule les objectifs collectifs ou qu'on anime le groupe en vue d'identifier des moyens susceptibles d'aider l'atteinte des objectifs fixés par le groupe.

NORMES

Les normes étant des règles relatives aux comportements qui sont susceptibles de faciliter l'atteinte des objectifs, certains chercheurs ont établi un parallèle étroit entre les objectifs et les normes.

Bany et Johnson (1971) ont observé que les deux processus suivent le même cheminement c'est-à-dire que les deux sont généralement le résultat d'un consensus des membres du groupe.

Thibaut et Kelley (1959) ont conclu que les objectifs et les normes sont deux processus de groupe qui orientent directement les comportements afin de réaliser les résultats fixés.

LEADERSHIP

Bany et Johnson (1971) ont observé que des objectifs qui sont imposés par un leader suscitent peu d'intérêt parmi les membres du groupe. Dans un tel cas, le leader devra imposer les objectifs en ayant recours à la menace, cependant il devra subir les inconvénients de faire fonctionner le groupe de façon autocrate.

Lippitt et White (1958) ont trouvé que des objectifs qui sont imposés inhibent l'initiative chez les membres d'un groupe. Ainsi, le leader devra être constamment présent afin de surveiller l'accomplissement de la tâche.

COHESION

Il a été observé empiriquement à maintes reprises que la cohésion d'une

équipe sportive facilite le cheminement par rapport à la formulation et à l'adhésion aux objectifs de l'équipe.

De façon scientifique, Schutz (1955) et Schachter, Ellertson, Mc Bride et Gregory (1968) ont tous conclu qu'un groupe qui a une forte cohésion aura plus de facilité à faire accepter des objectifs de groupe par l'ensemble de ses membres.

La satisfaction étant une composante importante de la cohésion, il est intéressant de souligner certains liens entre la satisfaction et les objectifs de groupe.

Il a été observé que les individus adhèrent en général à un groupe afin de satisfaire certains besoins ou certains objectifs personnels. Ces besoins peuvent être les suivants:

- besoin d'appartenance;
- besoin de diriger;
- désir de connaître des amis;
- besoin de réalisation;
- désir d'avoir un certain statut social.

Bany et Johnson (1971) concluent que si le groupe permet d'établir des objectifs collectifs qui concordent avec les objectifs individuels des membres, la satisfaction sera augmentée et par extrapolation on risque d'avoir une meilleure cohésion dans le groupe.

MOTIVATION

Bany et Johnson (1971) concluent, suite à la compilation d'un certain nombre de recherches, que les membres adhèrent à un objectif de groupe proportionnellement aux chances de réussite qu'ils ont d'atteindre l'objectif fixé. Selon eux, si l'objectif semble trop élevé et irréalisable, les individus participeront peu à la réalisation de l'objectif. Par contre, si l'objectif est réaliste et semble relativement facile à atteindre, les individus participeront activement à la réalisation de cet objectif.

Plus spécifiquement, Willerman (1953) a étudié la relation entre la motivation à réaliser un objectif et la participation à la formulation de cet objectif. Il a observé que dans un même groupe, ceux qui participent le

plus à la formulation et à l'acceptation d'un objectif sont aussi ceux qui participent le plus à la réalisation des tâches nécessaires à l'atteinte de cet objectif.

Iso-Ahola (1976), dans une étude sur des tâches relatives à la motricité, présente des conclusions qui viennent renforcer celles de Willerman. Il a démontré dans son étude que si un individu réalise qu'il a des chances de succès par rapport à un objectif fixé, il sera plus motivé à produire une bonne performance.

ASPIRATION

La notion d'aspiration est un concept assez voisin de celui de la motivation. Il est bon de rappeler que la motivation est relative à l'intensité et à la persistance avec lesquelles on cherche à atteindre un objectif, tandis que le niveau d'aspiration concerne le degré de difficulté relatif à l'objectif à atteindre.

Il a été observé que le choix des objectifs de groupe est relatif au niveau d'aspiration ou au degré de succès que veut atteindre le groupe.

Chapman et Volkmann (1939) ont observé que les membres d'un groupe se fixent des résultats à atteindre en se comparant avec d'autres groupes. Si on les compare à des groupes forts, c'est-à-dire ayant généralement une bonne performance, les membres du groupe auront alors tendance à choisir des objectifs peu élevés. Par contre, si on les compare à des groupes faibles, les membres du groupe choisissent alors, des objectifs plus élevés.

Sans faire le transfert directement des notions d'aspiration individuelle aux notions d'aspiration de groupe, il est intéressant de souligner l'étude de Atkinson et Feather (1966) qui met en relation le besoin de réalisation et le choix d'un objectif dans la réalisation d'une tâche. Les sujets étudiés par Atkinson et Feather (1966) étaient des joueurs de shuffleboard. Ces chercheurs ont conclu que les joueurs qui avaient un grand besoin de réalisation ou de succès se fixaient des objectifs réalistes tandis que les joueurs qui avaient un faible besoin de réalisation étaient moins prévisibles dans le choix de leurs objectifs.

De plus, Singer (1972) et Cratty (1974) ont conclu que pour les équipes sportives, le niveau d'aspiration sera étroitement relié avec les succès ou les échecs antérieurs de l'équipe. Des succès antérieurs entraînent un plus haut niveau d'aspiration par rapport à la fixation de nouveaux objectifs.

EVALUATION

La réaction à l'évaluation des objectifs sera différente selon que les objectifs sont atteints ou ne sont pas atteints.

Bird et Brame (1978), suite à une étude expérimentale portant sur des équipes féminines de basketball, de niveau collégial et mettant en relation les deux variables, ont vérifié certaines hypothèses. Elles concluent que les équipes gagnantes, c'est-à-dire celles qui ont atteint leur objectif attribuent les résultats aux efforts de l'équipe plutôt qu'à l'effort personnel de chacun. Les joueurs des équipes perdantes attribuent l'échec davantage à l'équipe qu'à eux mêmes. Cependant, les équipes perdantes donnent plus d'importance aux phénomènes extérieurs, telle la chance ou la difficulté de la tâche, tandis que les équipes gagnantes attribuent le succès à l'effort. Cette dernière observation est corroborée par une étude de Roberts (1975) qu'il a effectué sur des équipes de baseball.

3. FONCTIONNEMENT PAR OBJECTIFS

Dans cette partie du chapitre, il vous sera présenté les avantages et les désavantages du fonctionnement par objectifs, les critères de choix des objectifs, les qualités d'un bon objectif et finalement le cheminement habituel qu'un groupe doit suivre à partir du choix de ses objectifs jusqu'à l'évaluation de ces mêmes objectifs.

Dans un premier temps, il convient de répondre à la question: c'est quoi fonctionner par objectifs?

Pour le professeur, c'est diriger ses équipes en déterminant les principales tâches relatives aux différentes fonctions et en se fixant des résultats à atteindre pour chacune des tâches identifiées.

Pour l'équipe sportive, en tant que groupe, cela consiste à identifier

les tâches communes à l'ensemble des membres et à tenter d'identifier la qualité d'accomplissement que l'on veut réaliser collectivement par rapport à ces tâches communes.

Il faut noter qu'une simple liste de vérification des tâches à réaliser est déjà un bon pas en avant, mais si on ajoute à l'identification de ces tâches le résultat auquel on aspire atteindre pour chacune de ces actions, c'est à partir de ce moment que l'on peut dire que l'on fonctionne par objectifs. Et un tel mode de fonctionnement peut augmenter de beaucoup la valeur de votre planification semestrielle. Evidemment le fonctionnement par objectifs peut aussi s'appliquer à des objectifs à court terme, par exemple, ne concerner qu'un seul tournoi.

3.1 AVANTAGES ET DESAVANTAGES

Le fonctionnement par objectifs, comme toute méthode de travail, comporte des avantages et des désavantages.

Les principaux avantages sont:

- augmente la motivation des équipes;
- connaître avec plus de précision les tâches à réaliser au cours de la session;
- aide à justifier le choix des exercices durant les séances d'entraînement;
- aide à déceler plus rapidement les problèmes de fonctionnement dans les équipes;
- aide à améliorer les techniques des étudiants;
- aide à améliorer certains points tactiques;
- aide à développer chez les étudiants le sens et le goût du perfectionnement;
- aide à intensifier les relations interpersonnelles entre les membres des équipes;
- aide à mieux évaluer le fonctionnement du groupe-classe.

Les principaux désavantages sont:

- demande plus de temps à accorder à la planification;
- exige une plus grande implication des étudiants, alors que ceux-ci n'ont pas toujours la maturité nécessaire (ce n'est pas une question d'âge mais de maturité);
- donne l'impression à certaines personnes d'être trop structurées ou trop encadrées.

3.2 CHOIX DES OBJECTIFS

Le succès de notre mode de fonctionnement par objectifs dépendra en grande partie du choix des objectifs. Dans la section "théorie et recherche" de ce chapitre, il a été mentionné que le choix des objectifs devrait reposer sur un certain nombre de prémisses, telles: tenir compte des besoins de chacun, être à la mesure des capacités de chacun et autres.

Les questions primordiales sont donc les suivantes: "Sur quoi doivent porter les objectifs"? "A partir de quoi propose-t-on des objectifs à une classe de sport collectif"?

Idéalement, on peut dire que les objectifs devraient porter sur toutes les tâches accomplies collectivement dans le groupe. Ils devraient aussi toucher l'ensemble des processus de groupe que le groupe-classe sera amené à vivre. Comme point de départ, on peut considérer différentes fonctions du professeur et identifier les catégories d'objectifs qui s'y rattachent.
Fonction d'éducation. On y retrouve les objectifs en vue d'acquérir des valeurs morales et sociales.
Fonction d'instruction. On y retrouve les objectifs en rapport avec les connaissances à acquérir.
Fonction pédagogique. On y retrouve les objectifs qui concernent l'utilisation des moyens pour acquérir de nouvelles connaissances.
Fonction psychologique. Cette fonction regroupe les objectifs qui visent à améliorer les relations personnelles (étudiant-professeur, étudiant-étudiant).
Fonction d'animation. Cette fonction concerne les objectifs se rapportant au fonctionnement de groupe et aux relations interpersonnelles entre l'ensemble des étudiants.
Fonction d'administration. On y retrouve les objectifs se rapportant à l'organisation structurale et matérielle de la classe.

A ces catégories d'objectifs, s'ajoute tout objectif relatif à des résultats que la classe veut atteindre en tant que groupe. Evidemment, toute équipe aura avantage à formuler des objectifs par rapport à la performance qu'elle souhaite réaliser, comme par exemple le résultat de ses joutes ou le nombre d'interceptions à réussir lors d'une joute en particulier.

Finalement, on doit se rappeler qu'un choix judicieux d'objectifs devrait avoir une bonne validité de contenu, c'est-à-dire que l'on devrait retrouver des objectifs concernant chaque catégorie de tâches et non seulement en rapport avec la performance. De plus, il serait avantageux d'utiliser les trois types d'objectifs traditionnels: objectifs à court, moyen et long terme Ainsi, il sera plus facile de soutenir la motivation de façon continue.

3,3 QUALITES ET FORMULATION DES OBJECTIFS

Lorsque l'on parle de formulation d'objectifs, on doit se rappeler que les objectifs ne sont plus définis comme traditionnellement, c'est-à-dire représentant une situation idéale et souvent subjective. Les sciences administratives nous enseignent qu'un objectif devrait posséder les qualités suivantes: mesurable, réaliste, motivant, centré sur un résultat à atteindre. Lasnier (1978) a déjà défini ces termes dans le volume *L'entraîneur en sports collectifs*. Ces définitions vous seront présentées ici, ainsi que des exemples afin de faciliter la tâche à ceux qui voudraient fonctionner par objectifs.

Mesurable. L'objectif doit être quantifiable, évaluable, de préférence "mathématisable".
Exemple: Réduire de 10% le nombre de mauvaises passes au cours d'une joute.
Cette formulation est préférable à: réduire le nombre de mauvaises passes.
Le fait d'avoir un objectif mesurable, les étudiants pourront facilement constater leur degré de réussite et seront plus motivés.

Réaliste. L'objectif doit être conforme à la réalité et proportionnel à nos capacités.
Exemple: Face à une équipe de basket-ball adverse, beaucoup plus forte que la nôtre, l'objectif pourrait être: ne pas perdre la joute par plus de 10 points.

Cette formulation serait préférable à un objectif irréaliste comme "gagner la joute"; car si l'adversaire prend une forte avance dès le début de la joute, la motivation risque de tomber pour le restant du match. Par contre

avec un objectif réaliste, proportionnel à nos capacités, l'équipe combattera jusqu'à la fin.

Motivant. C'est peut-être la première qualité à rechercher dans un objectif. Si l'on veut une réussite dans l'obtention d'un objectif d'équipe, tous doivent être motivés à l'obtenir. Et pour que tous soient motivés, chacun des joueurs devra bien comprendre l'objectif et savoir pourquoi il faut améliorer ce point. Le professeur doit s'assurer constamment que ses étudiants sont motivés à réaliser leurs objectifs personnels et les objectifs de leur équipe.
Exemple: Pour un joueur de basket-ball, dont l'équipe perd souvent par un pointage de deux à six points son objectif serait: réussir 80% de ses lancers francs. Un tel objectif peut être très motivant si un joueur comprend qu'il peut faire gagner son équipe en améliorant son pourcentage de réussite.

Centré sur un résultat à atteindre. L'objectif doit être formulé sous forme de résultat à atteindre, donc il faut éviter de décrire une situation idéale ou une attitude subjective.
Exemple: "Une équipe de hand-ball se fixe de compter cinq points de plus que lors de la dernière joute contre le même adversaire".
Cette formulation est préférable à un objectif flou et non mesurable tel que: mieux jouer offensivement que lors de la dernière joute contre le même adversaire.
Il vous est maintenant présenté quelques petits trucs afin de vous aider à mieux formuler vos objectifs.

- Vous rappeler qu'un objectif n'est pas une attitude souhaitable, c'est un résultat, une action à réaliser. Donc un bon objectif commence par un verbe d'action (réaliser-lancer-produire-passer-établir-marquer, etc...).
- Un objectif est un "sujet qualifié".

Objectif	=	Sujet	+	Qualités du sujet

. quantitatif ou,

. qualitatif ou,

. situé dans le temps ou,

. les trois qualités à la fois.

Exemple: Réduire les mauvaises passes de 10%, d'ici trois joutes.

. Sujet: mauvaises passes

. Quantitatif: 10%

. Situé dans le temps: d'ici trois joutes.

Le tableau 3.1 présente un exemple de grille d'objectifs qui peut être utilisé pour un groupe-classe. On y retrouve quatre colonnes représentant les sujets suivants:

Colonne 1: la fonction concernée

Colonne 2: les objectifs

Colonne 3: les activités ou moyens en rapport avec chaque objectif

Colonne 4: espace réservé à l'évaluation.

De plus, ce tableau contient une définition sommaire pour chacun de ces termes.

Le tableau 3.2 présente un exemple de grille d'objectifs contenant quelques exemples d'objectifs que l'on peut facilement retrouver dans un groupe-classe.

3,4 CHEMINEMENT DE L'EQUIPE PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS

L'atteinte d'objectifs d'équipe n'est pas une action spontanée, ni une action d'une seule phase. Si un groupe quelconque ou une équipe sportive en particulier veut atteindre un objectif fixé en ayant de bonnes chances de succès dans l'atteinte de cet objectif, un cheminement cohérent doit être suivi. Celui-ci se compose de deux aspects distincts, l'aspect administratif et l'aspect collectif.

CHEMINEMENT ADMINISTRATIF

Ce cheminement se subdivise en trois phases: la planification, la réalisation, l'évaluation. Ces trois phases vous sont présentées dans une description schématique.

Tableau 3.1. Grille d'objectifs et définitions des termes.

FONCTIONS	OBJECTIFS	ACTIVITES OU MOYENS	EVALUATION
La fonction concerne un groupe de tâches connexes ou un sujet particulier.	Ce sont des résultats à atteindre par rapport à une tâche précise. Ce résultat doit être mesurable, réaliste et motivant.	Ce sont les moyens ou les activités qui vont permettre d'atteindre l'objectif choisi.	L'évaluation consiste à établir le degré de réussite obtenu par rapport à l'objectif fixé.

Tableau 3.2. Grille d'objectifs et exemples pratiques pour une équipe de basket-ball.

FONCTIONS	OBJECTIFS	ACTIVITES OU MOYENS	EVALUATION
1. EDUCATION	1. Apprendre à respecter nos adversaires.	- aller donner la main aux adversaires après chaque joute.	- objectif réalisé, ou non? - y a-t-il des joueurs qui manquent à la règle? Dans quelle atmosphère?
	2. Eliminer les conduites anti-sportives.	- le professeur avise s'il juge qu'il y a eu un manquement	- nombre d'avis aux joueurs attitudes du professeur?
2. INSTRUCTION	1. Apprendre deux systèmes d'attaque durant la session (contre-attaque et attaque 1-3-1).	- feuille de jeux polycopiée - étude personnelle - pratiques	- temps d'utilisation de chacun des systèmes - nombre de jeux réussis - nombre de points comptés avec chaque système - points à améliorer - points qui ont bien fonctionné

Tableau 3.2 (suite)

FONCTIONS	OBJECTIFS	ACTIVITES OU MOYENS	EVALUATION
3. PEDAGOGIE	1. Utiliser des fiches d'observation pour recueillir des informations sur les lancers et les passes.	- le professeur construit des fiches - l'équipe qui officie délègue un statisticien - statistiques de chaque joute.	- qualité du travail des statisticiens - analyse des résultats - formuler de nouveaux objectifs comme: réduire de 10% le nombre de mauvaises passes lors du prochain tournoi.
4. PSYCHOLOGIE	1. Réaliser une rencontre individuelle avec chaque étudiant qui semble avoir des problèmes, soit au niveau de la discipline, soit au niveau de l'apprentissage.	- rencontre individuelle au sujet des objectifs - remplir une fiche de co-évaluation avec chaque étudiant.	- nombre de rencontres réalisées - réaction des étudiants - points à améliorer lors des rencontres.

Tableau 3.2. (suite)

FONCTIONS	OBJECTIFS	ACTIVITES OU MOYENS	EVALUATION
6. ADMINISTRATION	1. Installer le matériel 2. Sortir l'équipement (ballons, gilets, sifflets) 3. Ranger le matériel et l'équipement.	- répartir les tâches dans chaque équipe - établir un calendrier de rotation des équipes pour accomplir ces tâches.	- temps requis pour l'installation - y a-t-il des dissidents? - le matériel est-il rangé au bon endroit? - le calendrier est-il observé?
7. PERFORMANCE	1. Réduire le nombre de mauvaises passes de 10%, d'ici le prochain tournoi.	- fiches d'observation sur les passes - réaliser un éducatif sur les passes à chaque pratique.	- nombre de mauvaises passes pour chaque joute - problèmes particuliers pour quelques joueurs.
	2. Compter cinq points de plus que la dernière joute contre telle équipe adverse.	- étude de la défensive adverse - pratique d'un nouveau système d'attaque - rappel de l'objectif durant le cocus d'avant partie.	- nombre de points comptés - discussion: difficultés rencontrées par les gardes.

1. PLANIFICATION

Prise de conscience

- prendre conscience des besoins
- prendre conscience de ce que l'on veut réaliser
- intégrer les objectifs personnels aux objectifs d'équipe
- tenir compte du milieu

Choix

- tenir compte des ressources (internes et externes)
- être réaliste: tenir compte des chances de succès
- le professeur propose des objectifs et le groupe modifie, ratifie et complète les objectifs

Formulation

- formuler des objectifs en utilisant une grille d'objectifs (voir tableau 3.2)
- formuler des objectifs en tenant compte des qualités fondamentales d'un objectif (mesurable, réaliste, motivant, centré sur un résultat)

2. REALISATION

Ressources

- acquérir les ressources matérielles
- animer les personnes ressources et les membres

Activités

- mettre en action des moyens afin d'atteindre les résultats fixés
- coordonner les actions collectives

3. EVALUATION

Cueillette de feed-back

- établir où l'on en est rendu par rapport au degré de réussite des objectifs (mesure)
- établir les causes qui ont empêché d'atteindre les objectifs (s'il y a lieu)

Réajustement

- établir des solutions aux problèmes de fonctionnement ou se fixer de nouveaux objectifs plus réalistes
- établir de nouveaux objectifs si les objectifs fixés sont atteints

La figure 3.2 résume ces trois phases dans un modèle dynamique, c'est-à-dire un modèle constitué par un système continu, où la fin des opérations (évaluation) est reliée avec le début (planification) par des feed-back ou retours sur l'action à réaliser.

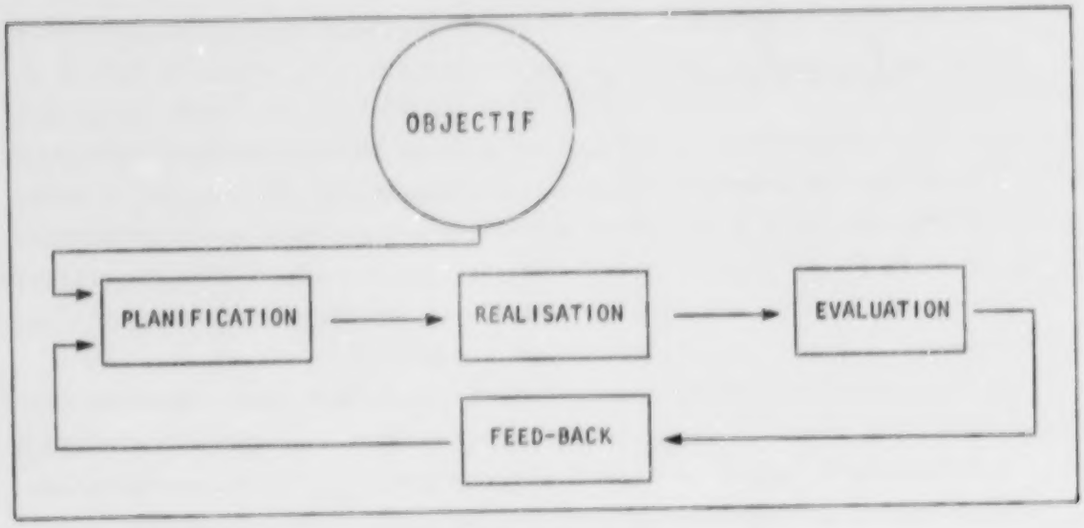


Figure 3.8. Modèle d'un cheminement pour les objectifs de groupe.

CHEMINEMENT COLLECTIF

Il a été présenté précédemment un cheminement cohérent par rapport à la formulation des objectifs. On a mis l'accent sur le processus administratif lors de la fixation d'objectifs. Etant donné que ce texte privilégie une formule participative par rapport à l'animation d'une classe de sport collectif, il convient maintenant de proposer un cheminement col-

lectif.

Ainsi les étapes suivantes favorisent la participation et le cheminement collectif lors de la sélection et de la réalisation des objectifs.

1- Le professeur propose, par écrit, un certain nombre d'objectifs.
2- Les étudiants ratifient et réajustent les objectifs proposés par le professeur. (On s'assure que tous ceux qui veulent s'exprimer ont la possibilité de le faire).
3- Les étudiants complètent la liste des objectifs.
4- Rédaction d'une grille d'objectifs.
5- Distribution aux étudiants de la grille d'objectifs.
6- Périodiquement, évaluation des objectifs lors d'une discussion du groupe-classe ou d'une discussion d'équipe.

4. APPLICATIONS PRATIQUES

Cette partie de l'ouvrage présente des applications pratiques pour le professeur ou pour l'équipe qui veut mieux utiliser les objectifs afin d'améliorer le fonctionnement général du groupe. Ces quelques modes de fonctionnement ont été expérimentés par les auteurs et d'autres professeurs en vue d'établir une certaine validité de ces instruments de travail en groupe.

Il est compréhensible que le professeur débutant ne réussisse pas à appliquer tous ces moyens à sa première année d'enseignement. De toute manière, ces méthodes de travail sont présentées afin de permettre au professeur de faire le choix qui lui convient selon ses besoins.

4.1 RENCONTRE INDIVIDUELLE

Il est suggéré de convoquer une rencontre individuelle avec les étudiants qui semblent manifester des problèmes en rapport avec l'apprentissage, l'adaptation à leur équipe, ou toutes déviances majeures aux normes du groupe-classe. Souvent, ces problèmes auront leurs sources dans l'absence d'objectifs précis ou dans l'opposition entre les objectifs du professeur et ceux de l'étudiant.

Evidemment, une rencontre individuelle avec chaque étudiant serait

souhaitable, mais cela n'apparaît pas réaliste dans le contexte d'un cours de 15 ou 30 heures. Toutefois, une rencontre individuelle avec les étudiants marginaux permettera souvent d'améliorer la compréhension mutuelle entre le professeur et les étudiants. On peut utiliser comme base de discussion, les résultats du questionnaire "Objectifs personnels" (voir 4.4.2). En cas de conflit entre les objectifs du professeur et ceux de l'étudiant, ils peuvent se réajuster en fonction de l'un et de l'autre. Ce sera une excellente occasion pour le professeur de mettre en valeur ses techniques de communication efficace (voir chapitre 8: Communication).

4.2 COURS D'INTRODUCTION

Les recherches expérimentales nous ont démontré l'importance d'établir clairement les objectifs dans un groupe. Ainsi, le premier cours au début de la session permet au professeur de présenter officiellement à ses étudiants les objectifs qu'il désire atteindre au cours de la session. En plus, le professeur peut en profiter pour présenter le calendrier des séances d'entraînement et de tournoi. Il est aussi important à cette occasion que le professeur présente les règlements de la classe et sa méthode de travail; ainsi, les étudiants connaîtront non seulement les objectifs mais aussi les moyens utilisés pour atteindre les objectifs.

Une fois que le professeur a présenté son point de vue sur les objectifs et sur le fonctionnement général de la classe, il est souhaitable qu'il cherche à faire réagir les étudiants à cette présentation; soit en leur demandant de présenter leurs propres objectifs, soit en leur demandant s'ils sont d'accord avec les objectifs collectifs présentés. Ainsi, les étudiants pourront réajuster certains objectifs ou certaines règles. Cependant, ce qui est le plus important, c'est que les étudiants sentent qu'ils font déjà partie du groupe et qu'ils peuvent participer au fonctionnement de celui-ci. Une telle attitude du professeur favorise la motivation des étudiants afin d'atteindre les objectifs collectifs.

4.3 GRILLE D'OBJECTIFS

Le travail de formulation des objectifs peut être grandement facilité si vous utilisez une grille appropriée. Le type de grille proposée est

celle qui fut présentée dans ce chapitre. Ce modèle de grille se rapproche beaucoup de certains modèles utilisés pour la préparation des cours dans l'enseignement par objectifs.

Le tableau 3.3 présente un exemplaire que vous pouvez reproduire selon vos besoins. Référez-vous à la section 3 "Fonctionnement par objectif" pour obtenir plus de détails sur la façon d'utiliser cette grille.

4.4 QUESTIONNAIRES

Il est bon de se rappeler qu'il a été établi que les raisons pour lesquelles un étudiant adhère à un groupe-classe et les raisons pour lesquelles un étudiants y demeure sont différentes. Ainsi, la section 4.4.1 présentera un questionnaire relatif à l'adhésion au groupe-classe, tandis que la section 4.4.2 présentera un questionnaire sur les objectifs personnels qui incitent un joueur à y demeurer.

4.4.1 QUESTIONNAIRE RELATIF A L'ADHESION AU GROUPE-CLASSE

Il est important pour le professeur de connaître, au début de la session, les raisons qui ont incité les étudiants à adhérer au cours. Ainsi, dès le départ, le professeur peut suggérer certains objectifs même si les étudiants n'ont pas encore amorcé le processus d'identification de leurs objectifs personnels. L'utilisation du questionnaire relatif à l'adhésion au groupe-classe facilite cette opération.

Le tableau 3.4 présente ce questionnaire et le tableau 3.5 présente une description du questionnaire, les objectifs poursuivis lors de son application, le moment et les modes d'application et enfin la compilation et l'interprétation des résultats. Le tableau 3.6 présente une matrice afin de vous permettre de compiler les résultats très rapidement, c'est-à-dire environ sept minutes pour une classe de 25 étudiants.

Suite à l'application du questionnaire relatif à l'adhésion au groupe-classe, le professeur peut découvrir que la majorité de ses étudiants ont un degré d'attirance très élevé envers l'aspect social et les relations inter-personnelles. Il doit alors privilégier l'orientation des objectifs du groupe vers ces aspects comme par exemple "connaître les noms de chacun des membres de son équipe à la deuxième séance". Toutefois, le professeur

doit éviter l'excès et voir à conserver des objectifs orientés vers la matière. Enfin, le professeur choisit d'utiliser les méthodes d'enseignement qui favorisent la coopération et la collaboration en sous-groupes plutôt que le travail individuel. Par contre, si les étudiants sont très attirés par la matière, le professeur devra orienter les objectifs du groupe majoritairement vers celle-ci. Ainsi, les objectifs de réussite technique, tactique et stratégique seront dominants.

4.4.2 QUESTIONNAIRE POUR IDENTIFIER LES OBJECTIFS PERSONNELS

Cette section vous présente un test qui a pour objectif général d'identifier les objectifs personnels poursuivis par les étudiants d'un cours. Il consiste à choisir les objectifs privilégiés parmi un certain nombre de choix.

Le tableau 3.7 présente le questionnaire et le tableau 3.8 présente une description du questionnaire, les objectifs spécifiques poursuivis lors de son application, ses modes d'application et les méthodes de compilation et d'interprétation des résultats. Le tableau 3.9 constitue une matrice afin de faciliter la compilation des réponses.

Lors de l'analyse des résultats de ce questionnaire le professeur prend conscience des objectifs privilégiés par l'ensemble du groupe et par chacun des étudiants. Ceci l'aide beaucoup lorsque le groupe et chacune des équipes sont impliqués dans le processus de formulation d'objectifs collectifs. Par exemple, dans une équipe regroupant une majorité d'étudiants orientés vers la réalisation de soi ou le besoin de se manifester individuellement, il sera normal de constater que des objectifs nécessitant une réalisation collective seront pratiquement laissés de côté. Les interventions du professeur auprès d'une équipe de ce genre deviennent très difficiles. D'une part, il est préférable de répondre aux besoins de réalisation de soi manifestés par les étudiants mais d'autre part, leur implication étant au niveau d'un sport collectif, le professeur vise à amener ces individus à penser et agir collectivement c'est-à-dire à se réaliser dans l'accomplissement de l'équipe et non à toujours viser des exploits individuels.

Tableau 3.3. **Exemplaires d'une grille d'objectifs.**

GRILLE D'OBJECTIFS

FONCTIONS	OBJECTIFS	ACTIVITES OU MOYENS	EVALUATION

Tableau 3.4 — Questionnaire relatif à l'adhésion au groupe-classe

Adhésion au groupe-classe

Groupe : _____ Discipline : _____

Nom : _____

Directive : Lisez le questionnaire au complet, puis cochez vos trois choix. Les trois principales raisons pour lesquelles je me suis joint à ce groupe-classe sont :

1. Développer un loisir. ☐
2. Rencontrer de nouveaux amis. ☐
3. Être avec mes meilleurs amis. ☐
4. Vivre une expérience de groupe. ☐
5. Cours dispensé par un bon professeur. ☐
6. Intéressé par la méthode d'enseignement. ☐
7. Vivre une expérience sportive en situation de compétition. ☐
8. Le cours est recommandé par ceux qui l'ont déjà suivi. ☐
9. Contraint par un choix de cours. ☐
10. Être en bonne condition physique. ☐
11. Intéressé par le contenu. ☐
12. Me perfectionner en _____ (discipline concernée). ☐
13. Me prouver que je peux réussir en _____ (discipline concernée). ☐
14. Prouver aux autres que je peux réussir en _____ (discipline concernée). ☐
15. Autres : ☐

_____

_____

_____

Tableau 3.5. Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire relatif à l'adhésion au groupe-classe.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire consiste à énumérer les principales raisons qui peuvent inciter les étudiants à adhérer à un cours.	- Identifier les raisons pour lesquelles l'ensemble des étudiants ont adhéré à tel cours en particulier. - Connaître les attentes des étudiants. - Permettre de connaître le degré d'attirance des étudiants par rapport à la matière et par rapport à l'aspect social. - Permettre au professeur d'orienter et/ou de modifier les objectifs de son cours. - Permettre au professeur de choisir la ou les méthodes d'enseignement la ou les plus appropriée(s) à son groupe.	Temps d'application: trois minutes. - Pour optimiser les résultats de ce questionnaire il doit être appliqué lors de la première rencontre professeur-étudiants et de préférence au début afin de ne pas influencer le jugement des répondants. - Il est suggéré de conserver l'anonymat afin d'objectiver le choix des réponses. - L'étudiant indique les trois principales raisons pour lesquelles il a choisi ce cours après avoir lu le test au complet.	Temps requis: sept minutes. - L'utilisateur peut compiler le test entièrement ou partiellement selon ses besoins. 1. Identifier le nombre de répondants pour chacune des propositions à l'aide de la matrice appropriée (Tableau 3.6). 2. Classer les raisons d'adhésion par ordre d'importance selon les choix. 3. Totaliser le nombre de choix accordés aux propositions 10, 11, 12 et 13 afin d'établir le degré d'attirance envers la matière. 4. Totaliser le nombre de choix accordés aux propositions 2, 3, 4 et 5 afin d'établir le degré d'attirance envers l'aspect social et les relations interpersonnelles. 5. Communiquer les résultats aux étudiants.

Tableau 3.6. Matrice pour compiler les réponses du questionnaire relatif à l'adhésion au groupe-classe.

MATRICE

ADHESION AU GROUPE-CLASSE

PROPOSITIONS	CHOIX (1 = UN CHOIX INDIVIDUEL)	TOTAL
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

Degré d'attirance envers l'aspect social et les relations interpersonnelles.

Total des choix accordés aux propositions 2, 3, 4 et 5.

Degré d'attirance envers la matière.

Total des choix accordés aux propositions 10, 11, 12 et 13.

Le professeur ne doit pas condamner ceux qui ont besoin de se manifester individuellement, il doit chercher à leur faire prendre conscience de la valeur de leur apport personnel à la tâche collective. Ainsi, les remarques négatives du genre "cesse de manger le ballon, passe-le aux autres", lorsque l'étudiant essaie de performer seul, seront abolies pour favoriser des remarques positives comme "tu as fait une excellente passe qui a permis à ton équipe de marquer un point", lorsqu'il adopte un comportement collectif. Progressivement, les étudiants se sentent valorisés au sein de l'équipe et visent de plus en plus des réalisations collectives.

4.6 RAPPEL DE QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- Le choix d'objectifs constitue une des premières tâches d'animation du professeur à chaque début de session.
- Lors du choix et de la formulation des objectifs collectifs, le groupe doit essayer de tenir compte des objectifs individuels.
- Le professeur devrait se rappeler que des objectifs imposés suscitent moins d'intérêt, donc il doit chercher à faire participer les membres aux choix d'objectifs collectifs.
- La formulation et la présentation des objectifs doivent être claires afin de favoriser l'adhésion de chacun aux objectifs du groupe.
- Les objectifs doivent être réalistes si on veut que les étudiants adhèrent et qu'ils soient motivés à atteindre les objectifs fixés.
- Une grille d'objectifs sera plus valable si on y retrouve plusieurs types d'objectifs, tels, des objectifs reliés à la tâche (différentes fonctions et performances spécifiques) et des objectifs reliés aux processus (développer la cohésion). De plus, on devrait y retrouver des objectifs à court, moyen et long termes.
- La connaissance des objectifs influence tellement la motivation que le professeur devrait toujours présenter le ou les objectifs de chaque cours et même de chaque exercice.
- Lorsque le professeur présente un objectif de groupe, il devrait aussi présenter les conséquences et les implications de cet objectif.
- L'équipe qui développe sa cohésion aura plus de facilité à s'entendre sur les objectifs collectifs.

Tableau 3.7 — Questionnaire d'identification des objectifs personnels des étudiants

Objectifs personnels

Groupe : _____ Discipline : _____

Nom : _____

Directive : Lisez le questionnaire au complet, puis cochez vos trois choix. Les trois principaux objectifs que je vais poursuivre cette session sont :

1. Développer ma condition physique. ☐
2. Apprendre de nouvelles techniques et tactiques en _____ (discipline concernée). ☐
3. Améliorer ce que je sais déjà en _____ (discipline concernée). ☐
4. Être reconnu comme un joueur d'équipe (et non un individualiste). ☐
5. M'amuser en jouant au _____ (discipline concernée). ☐
6. Me faire de nouveaux amis. ☐
7. Être reconnu comme un joueur qui travaille fort au sein de mon équipe. ☐
8. Devenir le meilleur joueur de l'équipe. ☐
9. Apprendre à me contrôler émotivement. ☐
10. Finir en tête du classement général lors des tournois. ☐
11. Autres : ☐

_____

_____

_____

Tableau 3.8. Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire d'identification des objectifs personnels des étudiants.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire consiste à énumérer des objectifs pouvant être poursuivis par un étudiant dans un cours.	- Connaître les objectifs personnels privilégiés par l'ensemble des étudiants. - Aider chaque étudiant à prendre conscience de ses propres objectifs. - Orienter la formulation d'objectifs collectifs à partir des objectifs personnels. - Connaître l'orientation des étudiants (vers la tâche, l'affiliation aux autres ou la réalisation de soi). - Identifier des sources de motivation. - Orienter le cheminement du groupe en fonction des objectifs. - Permettre au professeur d'ajuster ses comportements et le contenu de son cours.	- Temps d'application: trois minutes. - Ce questionnaire doit être administré lors du 2e ou 3e cours, lorsque le professeur se rend compte que les étudiants commencent à prendre conscience des objectifs individuels et collectifs. - Il est souhaitable qu'il soit appliqué avant la formulation définitive des objectifs collectifs. - L'étudiant indique les trois principaux objectifs qu'il privilégiera au cours de la session. - L'étudiant lit le test au complet avant de procéder à ses choix.	- Temps requis: sept minutes pour 25 étudiants. - L'utilisateur peut compiler le test partiellement ou entièrement selon les besoins. 1. Identifier le nombre de répondants pour chacune des propositions à l'aide de la matrice appropriée (Tableau 3.9). 2. Totaliser le nombre de choix accordés aux propositions 1, 2 et 3 pour évaluer l'orientation des étudiants vers la matière ou l'activité elle-même. 3. Totaliser le nombre de choix accordés aux propositions 4, 5 et 6 pour évaluer l'orientation des étudiants vers le besoin d'affiliation ou l'attirance vers les autres. 4. Totaliser le nombre de choix accordés aux propositions 7, 8 et 9 pour évaluer l'orientation des étudiants vers la réalisation de soi et le besoin de se manifester individuellement. 5. Communiquer les résultats aux étudiants.

Tableau 3.9. Matrice pour compiler les réponses du questionnaire relatif aux objectifs personnels des étudiants.

MATRICE OBJECTIFS PERSONNELS		
PROPOSITIONS	CHOIX (1 = UN CHOIX INDIVIDUEL)	TOTAL
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
Orientation des étudiants vers la matière ou l'activité elle-même. Total des choix accordés aux propositions 1, 2 et 3.		
Orientation des étudiants vers le besoin d'affiliation ou l'attirance vers les autres. Total des choix accordés aux propositions 4, 5 et 6.		
Orientation des étudiants vers la réalisation de soi et le besoin de se manifester individuellement. Total des choix accordés aux propositions 7, 8 et 9.		

- L'aspiration des joueurs par rapport à de futurs objectifs est influencée par les succès antérieurs. Donc, si l'équipe éprouve des difficultés au niveau de la performance, mettre l'équipe dans des situations où elle pourrait atteindre de façon certaine les objectifs proposés ou choisis. Une fois l'objectif atteint, il est bon de féliciter l'équipe pour son succès, même si c'est un "petit succès".
- Le professeur doit rappeler souvent les objectifs aux étudiants et il doit insister afin de faire voir les résultats à court terme. Ainsi, il motivera sa classe de façon continue. De plus, il doit vérifier continuellement l'adhésion des joueurs aux objectifs de leur équipe.
- Le professeur devrait se servir du degré d'atteinte des objectifs fixés pour évaluer le groupe.

4

NORMES ET DISCIPLINE

Il a déjà été souligné qu'une des caractéristiques des groupes restreints, auxquels appartient l'équipe sportive, était l'émergence de normes ou de règles de conduite.

La déviance relative à ces normes entraîne des pressions et des sanctions contre les déviants. Dans une équipe sportive, on ne peut donc pas dissocier normes et discipline.

Dans ce chapitre, il vous sera présenté les principaux problèmes relatifs aux normes et aux interventions disciplinaires. La compréhension de ce processus sera facilitée par une description théorique; ainsi, la nature et les caractéristiques des normes vous seront exposées. Suite à des études expérimentales, des relations entre les normes et d'autres processus de groupe seront établies. Finalement, une série de conseils pratiques vous seront présentés afin d'aider les responsables d'équipes sportives à se formuler une philosophie de la discipline et à établir une approche par rapport aux interventions disciplinaires.

1. PROBLÉMATIQUE

Les problèmes de discipline dans une classe de sport collectif n'auront pas nécessairement rapport à l'absence de normes ou à une dissidence à des normes établies. Plus souvent qu'autrement, les problèmes seront reliés à la qualité des normes établies par le groupe. Ainsi, une équipe peut avoir établi comme norme que les joueurs qui ne jouent pas lors d'une joute n'encouragent pas les autres joueurs. Dans un tel cas, ce ne sera pas de ne pas observer la norme qui sera néfaste pour l'équipe, mais bien de s'y conformer.

On constate donc que la qualité des normes influence la discipline de l'équipe et le fonctionnement général, et cela, tout autant que la soumission ou le manquement à une norme.

Le professeur peut donc être appelé à jouer un rôle par rapport au changement des valeurs qui régissent les normes de son groupe.

Dans un groupe sportif, les interventions disciplinaires ou l'application de sanctions qui surviennent suite à un manque de conformité aux normes peuvent être appliquées par le groupe lui-même ou par le professeur.

Celui-ci devra généralement exercer son leadership en vue d'appliquer ou de faire appliquer des sanctions face au manque de respect des règles des équipes. Ici encore, plusieurs problèmes peuvent surgir selon l'attitude adoptée par le professeur lors de l'application des sanctions. Ce chapitre présentera différentes approches possibles qui aideront le professeur à orienter ses attitudes lors des interventions disciplinaires.

Lorsqu'on parle de discipline ou d'autorité dans une équipe sportive, il est populaire de valoriser l'expression de tous et chacun: "Il ne faut pas brimer l'individu, on doit stimuler la créativité". Les spécialistes en relations humaines insistent pour que les normes sociales ou les règles de groupes ne briment pas l'individu.

Lorsqu'un professeur désire respecter ce principe, il doit faire un choix parmi différentes méthodes d'instauration des règles d'équipe. Quelques méthodes seront élaborées dans ce chapitre afin de faciliter ce choix.

On peut observer régulièrement des équipes sportives qui ne progressent pas parce qu'il n'y a pas de discipline au sein de l'équipe. Personne ne réussit à faire établir clairement des normes de conduite et à inciter le groupe à s'y conformer afin de créer un climat de travail valable.

L'expérience démontre que sans règles de conduite, il est impossible de transmettre des connaissances à un groupe. Chacun travaille individuellement, sans tenir compte des autres. Il y a beaucoup de piétinement car les membres du groupe ne savent pas ce qu'on attend d'eux. Les communications interpersonnelles peuvent devenir très négatives, car les principes sur lesquels reposent la communication dans le groupe sont différents pour chacun. Ceci occasionne de la frustration rapidement.

Un des problèmes majeurs réside souvent dans le fait que le groupe comme ensemble ou les membres comme individu n'ont pas la maturité nécessaire

pour s'imposer une discipline personnelle et encore moins pour proposer une auto-discipline dans le groupe. Ce sera donc très souvent au responsable du groupe, comme l'entraîneur dans le cas d'une équipe sportive, de proposer un code de conduite, un certain nombre de règles afin d'orienter les comportements des joueurs dans l'équipe.

Evidemment, le problème est plus complexe, il ne s'agit pas seulement de formuler une règle de conduite pour que tous les problèmes soient réglés concernant le sujet. Souvent, le professeur devra faire ratifier les normes proposées. La présentation des règlements au groupe pourra évidemment se faire de façon autocrate, en décidant soi-même des règles et des sanctions, ou de façon démocrate, en incitant le groupe à participer à l'application de la discipline.

Les réactions du groupe seront différentes selon que le responsable exerce un leadership démocrate ou autocrate. Donc, jusqu'où doit-on impliquer les étudiants dans l'application de la discipline?

Un autre problème est quelquefois posé par le fait que le professeur établit des normes et exige de la discipline par rapport à ces règles, mais ne justifie pas l'existence de ces règlements. Il ne dit pas "le pourquoi" des règles proposées ou exigées dans le groupe.

Quelquefois, le professeur est continuellement obligé de rappeler les règles au groupe, car les étudiants ne semblent pas y adhérer si le professeur n'impose pas de sanctions. Un tel comportement démontre non seulement un problème de discipline, mais aussi un problème de participation ou de leadership.

Finalement, la question qui reste le plus souvent sans réponse est la suivante: Doit-on se servir de l'existence des normes de groupe pour forcer tous les étudiants à adopter des comportements similaires et standards?

La suite de ce chapitre tentera de vous aider à résoudre les problèmes soulevés.

2. THÉORIE ET RECHERCHE

Les quelques notions théoriques exposées en rapport avec les normes porteront principalement sur la définition, la nature, certaines caractéristiques particulières et sur les fonctions des normes dans la vie d'un groupe.

2.1 DEFINITION

Les normes sont des règles de conduite élaborées ou acceptées de façon formelle ou informelle, par un groupe donné; ces règles régissent les comportements des membres du groupe.

Les règles permettent d'établir les comportements valorisés, c'est-à-dire les valeurs véhiculées dans un groupe. Les normes sont aussi des processus propres à chaque groupe, selon sa nature, sa structure, ses objectifs, bref, à l'ensemble de sa vie. Ainsi, ce qui est un manquement à une règle dans une équipe sportive, peut ne pas être sanctionné dans une autre équipe. L'ensemble de ces normes devient un code dans un groupe.

Les normes sont des processus en évolution. Les règles d'un groupe ne sont pas stables, sauf si ces normes sont imposées par une autorité extérieure. Même dans le cas d'une norme imposée, le groupe pourra toujours la rejeter ou la négocier. Le groupe peut donc redéfinir continuellement des comportements désirés ou encore les redéfinir périodiquement.

Les normes en psychologie des groupes sont en relations directes avec les comportements des individus. L'adoption d'un comportement, selon Richard (1977), est la résultante de la perception de deux ensembles de forces. D'une part, celles de la personne en tant qu'individu qui a des besoins et des désirs. D'autre part, celles du milieu dans lequel l'individu agit. Ces deux ensembles de forces interagissent l'une sur l'autre. Ainsi, l'individu peut susciter des normes ou des changements dans un milieu, mais aussi, et c'est très souvent le cas, le milieu influence, modèle et structure les agissements d'une personne en lui imposant des normes ou des règles de comportement.

Comme il a été cité dans la problématique de ce chapitre, les normes peuvent faciliter ou orienter les comportements, ou encore, elles peuvent freiner ou inhiber les besoins d'une personne.

Ainsi, on peut constater qu'avec l'évolution du groupe, chacun saura davantage ce qu'il faut faire et ne pas faire pour être accepté par le groupe. Cependant, le fait d'adhérer ou de ne pas adhérer aux normes d'un groupe, demeure le choix de chaque individu; et ce jugement est basé sur les valeurs personnelles de chacun.

2.2 NATURE

La nature des normes peut être formelle ou informelle. Les normes peuvent aussi s'appliquer au niveau de la tâche et au niveau des relations interpersonnelles.

AU NIVEAU DE LA TACHE

Ce sont les normes qui concernent les moyens pour atteindre les objectifs. Ce sont les comportements qui sont exigés ou souhaités lors de l'exécution d'une tâche. Elle peuvent être les standard de productivité.

Par exemple, le fait de travailler à 100% lors des entraînements et de ne jamais se laisser aller à la paresse peut être une norme pour une équipe sportive. Un tel comportement oriente réellement la façon dont le groupe souhaite travailler.

AU NIVEAU DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Ces normes orienteront les comportements ou la façon d'agir les uns envers les autres lorsque les membres du groupe se rassemblent lors de leurs rencontres.

Une telle norme souvent observée est la suivante: il est généralement admis dans toutes les équipes sportives qu'un joueur ne doit pas critiquer un coéquipier qui vient de commettre une erreur dans le jeu.

NORMES FORMELLES

Ces normes sont généralement écrites ou clairement énoncées, elles ont donc un caractère officiel.

Par exemple, il peut être écrit dans le feuillet des règlements d'une équipe qu'un joueur qui arrive en retard ne pourra pas jouer lors du match suivant.

Une telle norme est officielle et connue de tous. Le joueur sait exactement ce qu'on attend de lui sur ce sujet et il connaît la sanction qui accompagne un manquement à cette norme.

NORMES INFORMELLES

Les normes informelles se distinguent des normes formelles du fait qu'elles n'ont pas un caractère aussi officiel ou qu'elles sont exprimées moins catégoriquement. Les normes informelles se subdivisent en deux catégories: les normes informelles explicites et les normes informelles implicites.

NORMES INFORMELLES EXPLICITES

Ces normes, bien qu'elles soient informelles, donc non écrites, sont exprimées, verbalisées par les membres du groupe ou par le chef seulement.

Par exemple, un professeur peut aviser spontanément un étudiant que si celui-ci manque encore un cours, il sera exclu de la classe. Si le groupe ne réagit pas ou acquiesce la décision du professeur, ceci confirmera que le fait de manquer souvent des cours entraîne une expulsion. Ce comportement sera dorénavant une norme informelle explicite.

NORMES INFORMELLES IMPLICITES

Ce sont des normes qui ne sont jamais verbalisées, cependant tous les membres du groupe se soumettent à ces règles sans en avoir discuté au préalable. On dit que ce sont des normes senties par le groupe.

Une norme informelle implicite que tous les sportifs ont pu observer est la suivante: dans une équipe de hockey, après la joute, tous les joueurs vont féliciter leur gardien de but. Ce comportement est généralement adopté alors que ni l'entraîneur, ni les joueurs n'en ont parlé entre eux.

Le manquement à ces normes implicites suscitera une prise de conscience du groupe et souvent entraînera la formulation de règles formelles et de sanctions qui les accompagnent lors d'une déviance. Souvent, les sanctions qui accompagnent les normes implicites sont elles aussi implicites.

2.3 CARACTERISTIQUES PARTICULIERES

Les normes en tant que processus de groupe s'accompagnent généralement d'un certain nombre de caractéristiques qui leur sont propres. Ces caractéristiques qui accompagnent les normes dans un fonctionnement de groupe en sont, soit la cause, soit l'effet. Les principales caractéristiques présentées dans ce texte seront les suivantes: conformité, sanction, changement et déviance.

CONFORMITE

Richard (1977) nous présente la conformité ainsi: "Lorsqu'un groupe établit des normes, il veut d'abord assurer une conformité dans les comportements de ses membres". Les membres entre eux, et le groupe en tant qu'un tout, exercera constamment des pressions afin d'inciter les participants à se conformer aux normes établies.

Les principales conditions qui assurent la conformité dans un groupe sont généralement les suivantes:

- l'attraction du groupe;
- le succès du groupe dans l'atteinte de ses objectifs;
- l'application de sanctions en rapport avec les normes.

La partie suivante du chapitre vous permettra de prendre connaissance d'un certain nombre de recherches expérimentales qui confirment ces énoncés.

SANCTION

A ce sujet, Napier et Gershenfeld (1973) nous rappellent qu'un groupe qui désire absolument voir respecter les normes établies, imposera des sanctions afin d'exercer une pression morale ou physique sur ses membres.

Ces sanctions peuvent être strictement morales, tel le ridicule ou le mépris, ou encore elles peuvent être purement physique, telles des amendes ou des privations d'un plaisir.

Ces sanctions peuvent être punitives comme les exemples qui viennent d'être cités, par contre elles peuvent être des récompenses, tels les applaudissements ou des sourires amicaux.

CHANGEMENT

Souvent des conflits internes vont naître du fait que des membres d'un groupe veulent changer les normes existantes. Généralement, les gens ont tendance à garder le "statu quo", même à résister au changement. Ce fait a été observé expérimentalement sur des groupes de tâche par Lewin (1947) et par Homans (1947).

Celui qui veut changer une norme dans un groupe devra exercer un acte de leadership. Et pour que cet acte de leadership soit un succès, il devra être progressif et correspondre au désir des autres membres.

DEVIANCE

Si des membres deviennent déviants, c'est-à-dire ne se conforment pas aux normes du groupe, les autres membres tenteront d'exercer des pressions ou d'imposer des sanctions afin de ramener les marginaux dans les normes établies. Si ceux-ci persistent à ne pas se soumettre aux règles, le groupe peut aller jusqu'à les rejeter.

Cependant, la déviance à une norme peut aussi avoir un certain effet positif. Napier et Gershenfeld (1973) ont observé que souvent une déviance vis-à-vis une norme, force le groupe à mieux définir cette même norme et permet de mieux coordonner le fonctionnement du groupe par la suite.

Les auteurs Barry et Johnson (1974) présentent quatre conditions qui favorisent la déviance d'un individu. Ces conditions ont été observées dans des groupes-classes. Les conditions sont les suivantes:

- le manque de communication qui empêche l'enfant de percevoir quels comportements sont approuvés ou désapprouvés;
- la déviation peut être une récompense en soi, si elle est valorisée à l'extérieur du groupe ou par certains membres du groupe;
- la classe n'attire pas l'enfant, donc implique un manque de cohésion;
- l norme de groupe va à l'encontre d'une très forte conviction personnelle.

Ces situations permettent d'expliquer certains problèmes de comportements rencontrés par les professeurs.

2.4 FONCTIONS

Les normes jouent un rôle dans le fonctionnement d'un groupe, c'est-à-dire qu'elles exercent certaines fonctions qui influencent les comportements

des participants et aussi l'application de la discipline dans ce même groupe.

Cartwright et Zander (1968) ont subdivisé ce rôle en trois fonctions.

Aider le groupe à atteindre ses objectifs.

L'expérience démontre qu'une certaine uniformité aide le groupe à atteindre ses objectifs. Evidemment, si chacun agit à sa guise sans tenir compte des autres, il sera très difficile d'atteindre des objectifs communs.

Aider le groupe à fonctionner comme groupe.

Les normes peuvent contribuer à maintenir les membres d'un groupe ensemble, et ainsi maintenir la vie du groupe. Elles incitent généralement les membres à coopérer ensemble et favorisent la résolution de conflits interpersonnels. De plus, elles aident les membres du groupe à identifier les comportements qu'il faut adopter ou ne pas adopter.

Aider le groupe à développer une réalité sociale.

Les pressions exercées par les normes sur le groupe visent à maintenir une certaine uniformité, ce qui permet au groupe de s'affirmer en tant qu'entité et de se distinguer des autres groupes.

Concernant plus particulièrement l'équipe sportive, Lasnier (1978) a déjà présenté les principales fonctions des normes en rapport avec l'application de la discipline dans une équipe. Ces fonctions sont:

- assurer un bon fonctionnement de groupe;
- augmenter l'efficacité au jeu et à l'entraînement;
- assurer le respect des uns vis-à-vis des autres;
- favoriser la concentration;
- acquérir une méthode de travail dans la vie quotidienne;
- susciter et maintenir l'intérêt des participants;
- favoriser le perfectionnement;
- créer et renforcer l'entité de groupe.

En conclusion, on peut se rappeler que la discipline ne doit pas avoir pour fonction de rendre les participants amorphes, mais plutôt de mieux co-

ordonner leurs interactions.

2.5 MODELE D'ANALYSE DES NORMES

Suite aux recherches expérimentales et aux observations empiriques, les auteurs vous présentent un modèle d'analyse des normes en tant que processus de groupe relié aux équipes sportives. La figure 4.1 illustre les trois subdivisions des normes: nature, caractéristiques et fonctions. Chacune de ces subdivisions présente un certain nombre d'items qui ont été traités dans la section "théorie et recherche". Cette figure constitue un résumé schématique des sujets essentiels à l'étude des normes.

2.6 RELATIONS AVEC LES AUTRES PROCESSUS DE GROUPE

Il faut noter que l'étude des variables qui influencent et sont influencées par les normes demeurent un secteur faible de la recherche en psychologie du sport. On peut tracer un parallèle avec le contenu des stages de formation des entraîneurs; en effet, lorsqu'on ose s'attaquer à la psychologie du sport dans certains stages, on se garde bien d'effleurer l'application de la discipline et l'instauration de normes de conduite. Il semble que ce sujet soit encore tabou.

Il a tout de même été possible de relever des études en rapport avec la cohésion, la conformité, la déviance et les interactions, qui ont été réalisées en psychologie des groupes.

COHESION

Au sujet de la relation entre les normes et l'attraction du groupe, Richard (1977) conclut ainsi: "Lorsqu'un groupe exerce une attraction et que les personnes désirent faire partie d'un tel groupe, les membres sont plus facilement influencés les uns par les autres. Ainsi, ils seront plus portés à se conformer aux normes du groupe".

Janis (1971), suite à une étude expérimentale, affirme que si les membres désirent fortement demeurer dans un groupe, ils se conforment plus facilement aux normes du groupe.

Des études de Back (1951), Bovard (1953) et Gérard (1954) démontrant que les membres de groupes très cohésifs essaient de s'influencer davantage

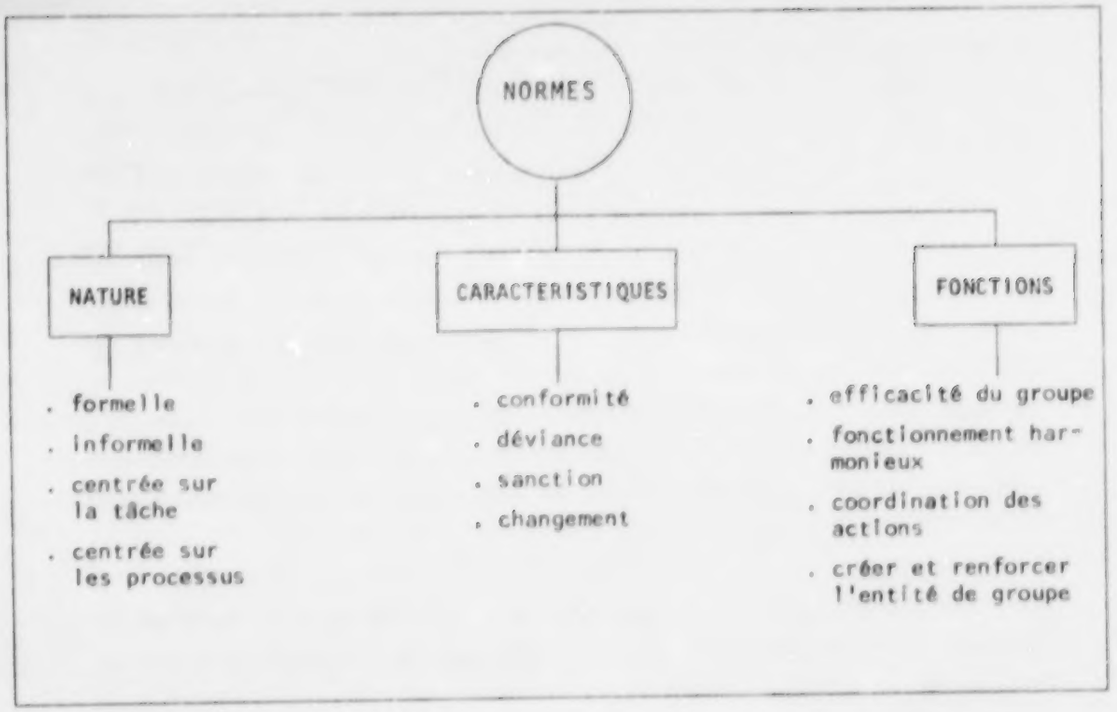


Figure 4.1. Modèle d'analyse des normes (adapté de Lasnier, 1980).

et sont plus réceptifs aux influences internes. L'étude de Gérard (1954) souligne que les membres de ces groupes, non seulement adhèrent davantage aux normes, mais aussi sont plus susceptibles de défendre ces normes en exerçant des pressions sur les individus qui ne s'y conforment pas.

Shérif (1951), suite à des observations sur des groupes de garçons, déclare que ceux qui souhaitent être populaires dans un groupe donné, manifestent un "surconformisme" pour essayer d'être davantage acceptés par le groupe.

DEVIANCE

Thibaut (1950), lors d'une étude expérimentale sur des groupes, a observé que les individus hautement appréciés tendent à dévier des normes dans certains cas et sont plus spontanés dans leurs réactions, cependant ils se conforment aux normes considérées comme essentielles par le groupe. Il est possible, ici, d'établir un certain parallèle avec les comportements

de certaines vedettes dans nos équipes sportives.

Sur ce sujet, Schull (1977) rapporte que certains membres sont plus portés que d'autres à manquer de discipline par rapport aux normes. Ce sont souvent les membres les plus agressifs. Si on leur permet de s'exprimer, cette méthode résoudra souvent ce comportement problème.

Schachter (1951) et Emerson (1954) ont tous deux fait des expériences avec des groupes au sujet des déviants. Ils ont classé les membres des groupes en trois catégories: a) les conformistes, ceux qui adhèrent toujours aux normes; b) ceux qui dévient des normes mais qui se rallient à la majorité; c) les non-conformistes, ceux qui rejettent les normes du groupe. Ces chercheurs ont conclu que les non-conformistes ou déviants étaient nettement rejetés plus souvent que les individus des deux autres catégories.

CONFORMITE

Crutchfield (1955) en comparant l'opinion d'un membre, isolé de son groupe et informé de la décision de son groupe, à l'opinion générale de l'ensemble du groupe, conclut qu'un individu est fortement influencé par l'opinion de la majorité, même lorsque celle-ci est de toute évidence fausse. Darley (1966) a observé que ce phénomène est encore plus marqué lorsque les individus sont effrayés par une situation donnée.

Cette hypothèse a aussi été vérifiée par Shérif (1958) qui a soumis des sujets à l'estimation des déplacements d'une source lumineuse à l'intérieur d'une chambre noire. Il a constaté, qu'en faussant les résultats moyens d'un groupe, il arrivait à faire changer l'opinion des sujets lors d'une deuxième évaluation.

Pour sa part, Berenda (1950), suite à une étude expérimentale sur des enfants en milieu scolaire, affirme que plus la situation est ambiguë, plus les individus tendent à suivre l'opinion du groupe. Ici, le responsable d'équipes sportives pourrait conclure qu'il doit créer des situations ambiguës pour susciter la conformité dans les comportements des joueurs, cependant, il faut se rappeler que d'autres études, citées au chapitre précédent, ont démontré que des situations ambiguës rendaient l'atteinte des objectifs plus difficiles. De plus, on peut se demander s'il faut atteindre une conformité parfaite.

INTERACTION

Brandon et Sampson (1964), dans une étude mettant en relation les interactions et la déviance, concluent que les communications sont plus fréquentes envers les déviants. Ce phénomène sera d'autant plus intense si le groupe perçoit la possibilité de ramener les déviants à se soumettre aux normes du groupe.

3. APPLICATION DE LA DISCIPLINE

Il y a peu ou pas de recherches expérimentales qui peuvent appuyer fermement une approche plutôt qu'une autre, concernant l'application de la discipline dans un groupe en général ou dans une équipe sportive en particulier. La seule chose qui semble évidente c'est que les athlètes préfèrent une équipe disciplinée à une équipe indisciplinée. Il est possible de vérifier très rapidement cette affirmation; demandez spontanément aux joueurs de n'importe quelle équipe ce qu'ils préfèrent entre la discipline et l'indiscipline. La réponse est presque toujours catégorique: on préfère jouer dans une équipe où il y a des règles et que ces normes sont suivies par l'ensemble des joueurs.

Même s'il n'y a pas beaucoup de lois scientifiques régissant l'application de la discipline, l'observation et l'empirisme permettent d'exposer certaines méthodes qui ont donné des résultats positifs. Ainsi, on peut se baser sur un certain nombre d'experts qui recommandent des comportements favorables à l'intervention disciplinaire.

Afin de faciliter la présentation et la compréhension, l'application de la discipline dans une équipe sportive sera subdivisée en trois phases distinctes:

- instauration des règles;
- contrôle et sanctions;
- technique pour le changement des valeurs et des normes.

3.1 INSTAURATION DES REGLES

Il est possible de planifier l'instauration des règles dans un groupe-classe selon trois méthodes différentes.

Méthode autocrate. Le professeur établit unilatéralement toutes les règles du groupe et les étudiants doivent s'y conformer s'ils désirent faire partie de ce groupe.

Méthode participative. Les règles du groupe sont établies conjointement par les étudiants et le professeur.

Méthode laisser-faire. Il n'y a pas de règles pré-établies, et le groupe s'ajuste selon les événements et les humeurs des individus.

Bien que la méthode autocrate fut longtemps la plus populaire, aujourd'hui, la méthode participative est fortement suggérée par les experts.

Même si l'approche participative est la plus valorisée, si on veut que cette méthode soit efficace, quelques étapes doivent être suivies avec une certaine rigueur.

Il vous sera donc présenté, de façon succincte, un modèle de cheminement élaboré par les auteurs.

1. *Le professeur propose un certain nombre de règles.*

Ces règles peuvent être présentées de façon écrite ou verbale. Elles seront présentées aux étudiants au début de la session. Le contenu de ces règles réflètera la philosophie du professeur, ou du moins, les points que celui-ci juge comme indispensables au bon fonctionnement du groupe. Le choix du professeur parmi les règles importantes, peut être basé sur l'expérience des années antérieures. On peut ajouter que pour les principales règles, les sanctions peuvent immédiatement être établies, tandis que pour les règles moins fondamentales, on peut attendre pour formuler des sanctions seulement s'il y a nécessité.

2. *Les étudiants ratifient les règles proposées.*

Cette phase consiste à demander l'opinion des étudiants sur les règles présentées. Le professeur cherche à savoir s'ils acceptent les règles ou s'ils proposent des modifications. Si un étudiant propose une modification à une règle, le professeur l'incitera à exprimer clairement sa pensée et à

justifier le changement proposé.

Cette phase se déroule lors de la même rencontre que la phase un. Lors de cette rencontre, le professeur cherche à favoriser la discussion en créant un climat amical et en incitant chacun à donner son point de vue. Cependant, il ne doit pas forcer les étudiants à s'exprimer verbalement, car il arrive que certains sont mal à l'aise lors des premières rencontres.

De plus, lors de cette étape, il est possible que le professeur soit obligé d'argumenter afin de convaincre certains étudiants du bien-fondé des règles proposées. Cependant, il faut se rappeler que la discussion doit se faire dans un climat détendu et dans une atmosphère de collaboration.

3. *Les étudiants complètent les règlements du groupe.*

Cette phase coïncide avec la phase un et deux. Il s'agit de recueillir l'opinion des étudiants sur des règles qu'ils aimeraient voir apparaître dans les règlements du groupe.

Cette cueillette d'opinion peut se faire spontanément en discutant ou de façon plus sophistiquée en utilisant un questionnaire approprié (voir la section sur les applications pratiques).

4. *Rédaction d'un feuillet de règlements.*

Une fois que le groupe a fait le consensus sur un certain nombre de règles, le professeur rédige un feuillet regroupant toutes les règles acceptées et quelques autres informations.

Evidemment, une copie est distribuée à chaque étudiant pour qu'il puisse y référer au cours de la session.

La liste suivante regroupe des sujets susceptibles de composer le contenu de ce carnet:

- calendrier et procédures lors des joutes et des entraînements;
- règles concernant les retards et les absences;
- règles concernant les comportements envers les coéquipiers;
- règles concernant les comportements envers les arbitres;
- règles concernant les comportements envers les adversaires;
- comportements dans les vestiaires, gymnases et autres locaux utilisés;
- l'entretien du matériel.

Concernant l'instauration des règles de conduite dans son groupe, le professeur aurait avantage à se rappeler les quelques points suivants.

La ponctualité sera généralement un des manquements les plus fréquents. Avertissez vos étudiants dès le début au sujet de vos attentes; n'attendez pas que les retards se manifestent.

Quand vous parlez à vos étudiants, exigez le silence. Sinon, vous gaspillez votre énergie inutilement et les étudiants n'apprennent pas à se concentrer.

Exigez le respect des étudiants les uns envers les autres. Cela vous évitera plusieurs interventions disciplinaires.

Indiquez clairement aux étudiants les attitudes et les comportements que vous attendez d'eux lors des joutes, ainsi que lors des étapes organisationnelles, tels avant, pendant et après les joutes et aussi lors des entraînements.

Lorsque les étudiants exécutent un éducatif (exercice) que vous venez d'expliquer, exigez qu'ils l'exécutent exactement comme vous l'avez expliqué. Ainsi, vous apprendrez à vos étudiants à se concentrer et vous éviterez de développer chez eux le laisser-aller. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de place pour l'initiative personnelle, mais simplement qu'il y a un temps pour l'initiative et un autre temps où le joueur doit apprendre à travailler dans un cadre précis.

3.2 CONTROLE ET SANCTIONS

On a déjà dit que si l'on voulait que les règles soient prises au sérieux et qu'elles soient observées, elles devaient être accompagnées d'un système de contrôle et même de sanctions applicables aux déviants.

Afin de vous donner une vue d'ensemble des différents modes de contrôle, il vous sera présenté une synthèse réalisée par Bany et Johnson (1974). Ceux-ci ont regroupé les différents types d'interventions disciplinaires en quatre catégories:

- punitions et menaces;
- méthodes de l'autruche et pratiques de diversion;
- pratiques autoritaires et répressives;

- coopération et participation.

Les interventions disciplinaires s'échelonnent donc de la menace constante de l'autorité et l'auto-contrôle complet du groupe.

Selon les experts en relations humaines, la méthode privilégiée devrait être la méthode participative comme dans le cas de l'instauration des normes. Ainsi, le professeur devrait inciter son groupe à prendre conscience des manquements aux règles et à identifier des solutions avec le groupe.

Les pratiques autoritaires et les menaces, si elles sont efficaces à court terme, engendrent de l'agressivité et un manque de motivation à long terme. Elles peuvent même entraîner la valorisation de celui qui se rebelle devant l'autorité. La méthode participative, au contraire, suscite l'auto-contrôle, la cohésion et réduit le nombre de manquements aux règles.

Les quelques conseils suivants peuvent aider le professeur qui éprouve certaines difficultés dans l'application de la discipline.

La discipline est basée sur la justice. Tous les étudiants sont égaux dans le groupe. Il n'y a jamais de privilégiés.

La discipline est basée sur le dynamisme du professeur. En effet, un professeur dynamique sait rendre les cours intéressants, et par conséquent, les étudiants seront moins incités à manquer aux règles.

Lors des entraînements, la discipline peut être imposée par le rythme du travail. Par exemple, lors de l'enchaînement d'un exercice à un autre, vous prévoyez de façon précise les placements et les déplacements des joueurs sur le terrain, par exemple: 3 par 3, en triangle; 4 par 4, un en arrière de l'autre; 2 par 2, à 10 pieds de distance; en ligne à gauche, lancez, récupérez le ballon, revenez en ligne à droite.

Il a été observé que les étudiants appréciaient le fait que le professeur soit constant. C'est-à-dire qu'il adopte toujours la même attitude face à des circonstances identiques. Ainsi, le professeur devra chercher à toujours interpréter de la même façon une règle donnée.

Idéalement, on devrait utiliser une méthode participative et arriver à une auto-discipline de chaque étudiant et à une auto-discipline du groupe, sans jamais avoir à appliquer des sanctions punitives. Cependant, cette

situation apparaît plutôt irréaliste. En effet, il peut arriver des occasions plus ou moins nombreuses selon les groupes, où le professeur devra appliquer des sanctions.

Les quelques remarques suivantes peuvent inciter à appliquer les sanctions de la façon la plus intelligente possible.

Les étudiants doivent savoir exactement quelle est la sanction attachée au manquement de chaque règle importante. Ainsi, le professeur n'improvise pas les sanctions selon son humeur; ce qui aurait pour effet de créer un climat d'insécurité et de tension. Dans le cas où une règle a été formulée et qu'il n'y a pas de sanction reliée à son manquement, le professeur devra d'abord instaurer une sanction, aviser officiellement les étudiants de la sanction et attendre la prochaine infraction avant d'imposer une sanction.

Lorsque le professeur doit punir un étudiant, il est recommandé de parler fermement mais aussi amicalement. Le joueur doit sentir qu'il ne s'agit pas d'une vengeance, mais plutôt que le rôle du professeur consiste aussi à faire observer les règles du groupe.

Si un étudiant est déviant par rapport à une règle, le professeur devra l'aviser sans l'acculer au pied du mur en le défiant devant les autres joueurs. Une telle attitude l'inciterait à désobéir encore plus. Une rencontre individuelle donnerait probablement de meilleurs résultats.

Un truc qui a fait son chemin: lorsqu'on punit un étudiant, on applique la sanction à toute son équipe. Par exemple, un joueur qui arrive en retard à un entraînement, mérite à toute l'équipe une course de trois minutes supplémentaires; s'il y a deux joueurs en retard, ce sera une course de six minutes. Cette méthode provoque une auto-discipline au sein de l'équipe et a même pour effet d'accentuer l'esprit d'équipe dans certaines circonstances. Toutefois, une telle méthode ne semble pas efficace si elle est appliquée de façon continue. De plus, on risque de voir apparaître des mécontentements chez ceux qui respectent la règle concernée. Il serait donc recommandé d'utiliser cette méthode seulement à l'occasion si jamais on juge qu'elle s'applique bien dans le contexte vécu par l'équipe.

Le professeur doit se rappeler que dans un cas d'urgence, il a la res-

ponsabilité de voir à la bonne discipline de son groupe. Il se doit de prendre des décisions, quitte à les discuter plus tard avec les étudiants.

3.3 TECHNIQUE POUR LE CHANGEMENT DES VALEURS ET DES NORMES

Dans la problématique de ce chapitre, il a été mentionné que plusieurs problèmes de discipline étaient reliés à la qualité des normes. Cela est dû au fait que les membres de l'équipe véhiculent des valeurs plus négatives que positives. En somme, on valorise des comportements qui freinent le bon fonctionnement du groupe.

La solution pourrait consister à imposer de nouvelles normes de façon autocrate. Cependant, les résultats risqueraient fort de ne pas être efficaces, du moins à long terme.

Ainsi, lorsqu'il y a un problème de discipline, si l'on veut respecter certains principes conformes à la méthode participative, Bany et Johnson (1974) proposent d'amorcer le changement désiré en poursuivant les étapes suivantes.

1- Il faut présenter la situation au groupe. Identifier quelle norme est en cause et quels comportements sont observés. Le responsable doit s'abstenir de tout jugement positif ou négatif envers des individus. C'est une prise de conscience du problème.

2- Tout en définissant les limites imposées, le responsable du groupe demande aux participants de proposer un plan d'action afin d'améliorer la situation. Il faut chercher à éviter d'envisager des mesures disciplinaires ou d'accuser certains individus en particulier.

3- Il faut recueillir l'opinion de tous ceux qui veulent s'exprimer et ensuite tenter de rallier le groupe sur certaines solutions qui semblent plus populaires ou plus logiques. On recherchera des solutions qui touchent tout le groupe et non seulement un ou quelques individus.

4- On met en pratique le plan d'action convenu afin de valider son application. Si le problème persiste on peut revenir en groupe pour discuter certaines modifications possibles.

Par rapport au changement, comme il a été rapporté précédemment dans les études de Lewin (1947) et Homans (1947), les membres d'un groupe résis-

tent généralement au changement. A ce sujet, Havelock (1973), à la manière de Bany et Johnson (1974), insiste sur la nécessité de suivre des étapes progressives plutôt que de tenter de changer la situation d'un seul coup ou sans consultation. Ainsi, on aura plus de chance de vaincre la résistance naturelle au changement. La principale erreur à éviter selon Bany et Johnson (1974), c'est d'essayer de changer les normes en utilisant un membre influent du groupe. D'abord, celui-ci serait hésitant puisqu'il craindrait d'être moins populaire dans le groupe. Deuxièmement, il risquerait d'être rejeté par le groupe, comme il a été démontré par quelques études expérimentales précédemment citées. On peut conclure que pour amorcer un changement, on doit faire appel au groupe dans son ensemble plutôt qu'à des individus en particulier. D'ailleurs, une série d'études sur l'observation de groupes réalisées par Lewin (1958) confirment ce postulat. Ce principe s'oppose donc à certains principes empiriques avancés par des spécialistes en administration. Havelock (1973), par exemple, préconise d'utiliser les gens qui ont un tempérament innovateur pour inciter le changement chez les autres participants. Dans un groupe tel que l'équipe sportive, cette méthode entraînerait probablement de la dissension dans l'équipe ou la formation de sous-groupes. Le problème majeur serait constitué du fait qu'un certain nombre de joueurs percevraient cette méthode comme un manque de confiance à leur égard.

Plus récemment, certains spécialistes du comportement ont adopté des thérapies individuelles ou de groupes afin d'aider le professeur à orienter les comportements déviants dans le contexte d'une classe d'éducation physique. Jansma (1978) a présenté les principes reliés au conditionnement opérant. Ces principes sont basés sur les techniques de modification du comportement selon l'approche behaviorale.

Jansma et French (1979) ont présenté une seconde approche, c'est-à-dire l'utilisation de l'analyse transactionnelle. Cette approche est basée sur l'analyse des comportements selon qu'un individu a tendance à identifier ses comportements en fonction des rôles suivants: parent, enfant, adulte.

Jansma (1980) a aussi présenté une autre solution afin de régler les comportements non appropriés dans les classes d'éducation physique, il s'agit de la thérapie de la réalité (realty therapy). Les principaux principes

de cette thérapie sont:

- le passé ne compte pas;
- le sujet n'est pas étiqueté;
- le sujet est tenu responsable de son comportement;
- un jugement de valeur (bon ou mauvais) est porté par le sujet sur son comportement;
- la réalité est étalée sans détournement;
- le sujet participe activement dans la planification des changements de comportements;
- les punitions ne font pas partie de la thérapie de la réalité;
- la thérapie de la réalité peut être utilisée avec un individu ou avec un groupe.

Les applications de ces différentes thérapies dans le cadre d'une animation de groupe sont présentées en détails par Hansen, Warner et Smith (1980) dans leur volume: *Group counseling: Theory and process.* On retrouve aussi dans ce volume d'autres thérapies qui peuvent être utiles pour modifier des comportements déviants. La thérapie de la réalité est sans doute celle qui peut le mieux s'adapter pour l'utilisation d'un professeur, car les autres thérapies sont souvent complexes et nécessitent l'intervention d'un spécialiste.

Finalement, le lecteur intéressé par les principes de modifications du comportement, trouveront plusieurs conseils et exemples pratiques dans le volume: *Analyse et modification du comportement* (Côté et Plante, 1978).

4. APPLICATIONS PRATIQUES

Comme pour le chapitre précédent, quelques applications pratiques seront présentées. Le professeur pourra y faire un choix selon ses besoins.

4.1 COURS D'INTRODUCTION

Il est recommandé au professeur d'informer ses étudiants sur les règles et l'application de la discipline dans le groupe dès le début de la session. Cette tâche peut très bien s'effectuer lors de la première rencontre, en même temps que la formulation des objectifs de groupe.

Tel que décrit en détails dans la partie précédente, l'instauration des règles de discipline devrait idéalement suivre les quatre étapes suivantes:

1- le professeur propose un certain nombre de règles, ainsi que les sanctions qui les accompagnent;
2- les étudiants ratifient les règles proposées;
3- les étudiants complètent les règlements collectifs;
4- rédaction et diffusion d'un carnet de règlements du groupe.

Lorsqu'un professeur est débutant et qu'il n'est pas certain des règles qu'il devrait proposer ou instaurer dans la classe, le cheminement peut être modifié légèrement. Ainsi, il peut élaborer quelques règles provisoires et après quelques semaines, il complète la liste des règles avec ses étudiants avant de rédiger de façon finale le carnet des règles du groupe.

4.2 QUESTIONNAIRE RELATIF AUX NORMES

Etant donné que les normes sont très situationnelles et relatives à l'approche pédagogique privilégiée par le professeur, aux modes d'intervention et objectifs poursuivis, ainsi qu'à la philosophie des départements, le questionnaire qui vous sera présenté au tableau 4.1 se veut uniquement un exemple. Ce questionnaire interroge les étudiants sur les règles qu'ils aimeraient et celles qu'ils n'aimeraient pas voir instaurer dans leur groupe-classe.

Habituellement, ce questionnaire devrait être appliqué lors de la première rencontre.

Chaque professeur désirant utiliser un questionnaire relatif aux normes pourra le construire à partir de la banque de questions présentée dans le texte.

Cette banque est constituée d'une série de questions regroupées sous différents thèmes.

Le professeur, selon ses besoins, sélectionnera les questions correspondant aux normes susceptibles de répondre aux attentes des étudiants.

Ce questionnaire peut aussi être utilisé de façon thérapeutique, c'est-à-dire comme moyen utilisé pour solutionner des situations conflictuelles

relatives aux règles du groupe et à l'application de la discipline. Dans ce cas, il est utilisé à n'importe quel moment de la session.

Le tableau 4.2 présente une description du questionnaire, les objectifs poursuivis lors de son application, le moment et les modes d'application et enfin la compilation et l'interprétation des résultats. Le tableau 4.3 présente une matrice afin de vous permettre de compiler les résultats du questionnaire relatif aux normes.

L'application du questionnaire relatif aux normes permet aux étudiants de participer à l'organisation de leur cours et d'être plus responsables du fonctionnement de leur classe. Enfin, ce questionnaire permet au professeur d'adopter une approche pédagogique qui respecte les normes privilégiées par son groupe-classe.

4.3 RENCONTRE INDIVIDUELLE

La rencontre individuelle peut être un moyen d'intervenir lorsque vous avez un cas problème dans votre groupe, c'est-à-dire un joueur qui a tendance à dévier couramment aux normes ou encore qui se rebelle carrément contre l'autorité.

Peu importe le problème, lorsqu'un étudiant devient marginal, il est recommandé de le rencontrer individuellement pour analyser la situation. Cette solution est préférable à l'utilisation du blâme devant les autres étudiants, ou à la solution radicale consistant à expulser ce joueur du groupe sans avoir essayé de faire le point avec lui sur la situation problème.

Un tel type de rencontre peut suivre les étapes suivantes.

1- Le professeur analyse la situation avec l'étudiant concerné et identifie les comportements déviants ainsi que leur influence négative sur le cheminement du groupe.

2- Le professeur et l'étudiant s'entendent sur des comportements souhaitables dans l'avenir. Ces comportements doivent être clairs et précis comme s'ils étaient des objectifs à atteindre.

3- Les objectifs ou comportements désirés peuvent être écrits afin qu'ils puissent être évalués après quelques semaines. Cette évaluation sera

Tableau 4.1 – Exemple de questionnaire relatif aux normes

Normes

Directive : il est demandé de cocher oui ou non selon que vous désirez ou ne désirez pas voir instaurer la norme énoncée.

		oui	non
1.	**Retards et absences**		
1.1	Qu'un retard équivaille à une absence.	☐	☐
1.2	Qu'un étudiant absent à plus de trois cours soit exclu.	☐	☐
2.	**Tâches du professeur**		
2.1	Que le professeur donne du temps pour faire des cocus d'équipe afin de planifier la stratégie.	☐	☐
2.2	Que le professeur participe au jeu à titre de joueur.	☐	☐
3.	**Attitudes individuelles**		
3.1	Que chaque joueur fasse un réchauffement au début du cours.	☐	☐
3.2	Que le joueur soit obligé de mettre son chandail au début du cours et de le ranger à l'endroit désigné à la fin.	☐	☐
4.	**Responsabilités de l'équipe.**		
4.1	Que l'équipe se donne un nom.	☐	☐
4.2	Que tous les joueurs passent le même temps sur le jeu.	☐	☐
5.	**Nomination et tâches du capitaine**		
5.1	Que chaque équipe se nomme un capitaine.	☐	☐
5.2	Que le professeur désigne les capitaines.	☐	☐
5.3	Que le capitaine désigne la stratégie de l'équipe.	☐	☐
6.	**Tâches d'officiels**		
6.1	Que chaque joueur remplisse au moins une fois les tâches d'arbitre et d'officiels mineurs au cours de la session.	☐	☐
6.2	Que le joueur puisse choisir la fonction qu'il veut remplir au cours de la session.	☐	☐
7.	**Évaluation**		
7.1	Que l'évaluation soit à la fois pratique et théorique.	☐	☐
7.2	Que l'on utilise les résultats des matchs pour attribuer une note individuelle.	☐	☐

Tableau 4.2. Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire relatif aux normes.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire consiste à énumérer les normes pouvant être établies dans le cadre d'un cours. L'utilisateur de cet instrument construit son propre questionnaire en sélectionnant un certain nombre de propositions énumérées dans la "Banque de questions pour élaborer le questionnaire relatif aux normes" (Tableau 4.4).	- Identifier les normes que les étudiants veulent voir instaurées dans le cours. - Identifier les normes que les étudiants ne veulent pas voir instaurées dans le cours. - Permettre à l'étudiant de participer à l'organisation de son cours. - Rendre l'étudiant plus responsable du fonctionnement de sa classe. - Permettre au professeur d'adopter une approche pédagogique qui respecte les normes choisies.	- Temps d'application: trois minutes pour 15 énoncés. - Ce questionnaire doit être administré dès le premier cours. - Il est suggéré de conserver l'anonymat afin d'objectiver le choix des réponses. - L'étudiant coche chaque réponse de façon suivante. Oui: s'il veut voir instaurer la norme énoncée. Non: s'il ne veut pas voir instaurer la norme énoncée.	- Temps requis: dix à 20 minutes pour 25 étudiants (Compilez à deux personnes). 1. Identifier le nombre de réponses positives et négatives pour chacune des normes énoncées à l'aide de la matrice appropriée (Tableau 4.3). 2. Communiquer les résultats aux étudiants. 3. Le groupe-classe adopte les normes ayant obtenu une forte majorité de choix positifs. 4. Le groupe-classe rejette les normes ayant reçu une forte majorité de choix négatifs. 5. Le groupe-classe discute de la pertinence d'appliquer ou de rejeter les normes qui n'ont pas reçu une nette majorité de choix positifs ou négatifs.

Tableau 4.3. Matrice pour compiler les réponses du questionnaire relatif aux normes.

MATRICE NORMES				
PROPOSITIONS	OUI	TOTAL	NON	TOTAL
1.1				
1.2				
2.1				
2.2				
3.1				
3.2				
4.1				
4.2				
5.1				
5.2				
5.3				
6.1				
6.2				
7.1				
7.2				

Tableau 4.4. Banque de questions pour élaborer le questionnaire relatif aux normes.

BANQUE DE QUESTIONS

RETARDS ET ABSENCES

- Qu'un retard équivaille à une absence.
- Qu'aucune justification d'absence ne soit acceptée.
- Que l'étudiant perde des points lors d'une absence.
- Qu'un étudiant absent à plus de trois cours soit exclu.
- Autres...

TACHES DU PROFESSEUR

- Que le professeur donne une période de questions après une explication.
- Que le professeur fasse des corrections individuelles.
- Que le professeur donne du temps pour faire des cocus d'équipe afin de planifier la stratégie.
- Que le professeur arbitre.
- Que le professeur encourage les joueurs.
- Que le professeur divise les équipes.
- Que le professeur affiche les résultats des parties régulièrement.
- Que le professeur sanctionne les erreurs par du travail physique intensif.
- Que le professeur ne donne pas de cours théoriques.
- Que le professeur expulse un étudiants nuisant au fonctionnement du groupe.
- Que le professeur exerce un droit de véto sur les changements de joueurs.
- Que le professeur participe au jeu à titre de joueur.
- Que le professeur ne participe pas aux exercices.
- Autres...

ATTITUDES INDIVIDUELLES

- Que chaque étudiant fournisse un effort de 100% en tout temps.
- Que chaque joueur fasse un réchauffement au début du cours.

Tableau 4.4. (suite)

. Que l'étudiant soit en tenue sportive à tous les cours.
. Que le joueur ne critique pas l'arbitre.
. Que l'on garde silence lorsque le professeur parle.
. Que les étudiants se regroupent rapidement et en silence lorsque le professeur commande un cocus.
. Que l'étudiant ne porte pas de montre, ni bijoux.
. Que les étudiants ne mâchent pas de gomme (blessure et perte d'énergie).
. Que les étudiants respectent le matériel sportif.
. Que les joueurs respectent les adversaires.
. Que le joueur soit obligé de mettre son chandail au début du cours et de le ranger à l'endroit désigné à la fin.
. Autres...

RESPONSABILITES DE L'EQUIPE

. Que l'équipe se donne un nom.
. Que l'équipe se donne un cri d'équipe.
. Que les équipes soient divisées par regroupement spontané.
. Qu'après le troisième cours il n'y ait pas de changement, ni d'ajout de joueurs.
. Que tous les joueurs passent le même temps sur le jeu.
. Que les joueurs s'encouragent mutuellement.
. Que les joueurs ne critiquent pas leurs co-équipiers.
. Que chaque joueur ou équipe soit responsable d'installer et de ranger l'équipement.
. Autres...

NOMINATION ET TACHES DU CAPITAINE

. Que chaque équipe ait un capitaine.
. Que les capitaines désignés choisissent leurs joueurs.
. Que les capitaines soient élus parmi le groupe-classe.
. Que les capitaines se désignent eux-mêmes.
. Que le professeur désigne les capitaines.

Tableau 4.4. (suite)

. Que l'équipe désigne son capitaine.
. Que les joueurs gardent silence lorsque le capitaine parle.
. Que le capitaine ne crie pas après les joueurs.
. Que le capitaine soit en autorité.
. Que le capitaine désigne la stratégie de l'équipe.
. Que le capitaine détermine l'alignement des joueurs.
. Que le capitaine détermine les positions des joueurs.
. Que les changements de joueurs se fassent seulement avec le consentement des capitaines impliqués.
. Autres...

TACHES D'OFFICIELS

. Que chaque joueur remplisse au moins une fois les tâches d'arbitre et d'officiels mineurs au cours de la session.
. Que les étudiants remplissent les fiches d'observation au besoin.
. Que le joueur puisse choisir la fonction d'officiel qu'il veut remplir au cours de la session.
. Que ce soient les étudiants qui arbitrent et non le professeur.
. Que le joueur soit obligé d'apprendre les règlements.
. Que l'étudiant soit obligé d'apprendre les signaux d'arbitre.
. Que les arbitres sanctionnent les remarques désobligeantes envers eux.
. Autres...

EVALUATION

. Que l'évaluation soit uniquement pratique.
. Que l'évaluation soit à la fois pratique et théorique.
. Qu'il n'y ait pas d'examen théorique.
. Que les joueurs soient évalués par les membres de leur équipe.
. Que l'on évalue les joueurs à partir de la performance de leur équipe.
. Que l'on utilise les résultats des rencontres pour attribuer une note individuelle aux membres de l'équipe.
. Autres...

une co-évaluation du professeur et de l'étudiant.

4- Dans le cas où les trois premières étapes n'ont pas donné de résultats on suggère de soumettre le problème au groupe, qui lui, exercera de fortes pressions sur le joueur concerné. L'argument qui peut convaincre le groupe de prendre position sera souvent le suivant: "Si ce joueur a droit au respect, les autres ont aussi droit à un cours valable et c'est impossible pour le professeur de donner son plein rendement s'il est constamment dérangé".

5- Le professeur identifie clairement à l'étudiant concerné la limite de la déviance dans le groupe et lui fait comprendre que s'il persiste à avoir des comportements négatifs, il sera exclu du groupe. De plus, il avise le groupe de sa prise de décision, ainsi les autres étudiants ne seront pas surpris si le joueur déviant se fait exclure de la classe.

Cette méthode permet au professeur d'analyser avec plus d'objectivité les comportements d'un étudiant déviant, et pour l'étudiant, il se sentira souvent encadré et soutenu plutôt que simplement blâmé par le professeur. Il a été observé empiriquement que cette approche a donné très souvent de bons résultats et que les joueurs déviants se sont intégrés au groupe en adoptant la même discipline que les autres joueurs.

4.6 RAPPEL DE QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

Les quelques conseils suivants résumeront et synthétiseront les données théoriques et les résultats de recherches afin de vous permettre d'en faire des applications pratiques.

- L'étude des normes et de la discipline peut être abordée en trois phases distinctes:
  1- instauration des règles;
  2- contrôle et sanctions;
  3- techniques pour le changement des valeurs et des normes.
- L'instauration des normes par la méthode participative suit les étapes suivantes:

1- le professeur propose un certain nombre de règles;

2- les étudiants ratifient les règles proposées;

3- les étudiants complètent les règlements du groupe;

4- le professeur publie un carnet des règlements du groupe.

- Indiquez clairement aux étudiants les attitudes et les comportements que vous attendez d'eux lors des cours, ainsi que lors des étapes organisationnelles, comme avant, après les joutes et lors des entraînements.
- L'instauration des règles doit se faire dans un climat détendu et une atmosphère de collaboration.
- Concernant le contrôle et l'application de la discipline, la méthode privilégiée devrait être la méthode participative. Ainsi, le professeur devrait inciter son groupe à prendre conscience des manquements aux règles et à identifier des solutions.
- Dans l'application de la discipline, le professeur peut utiliser des moyens pratiques, tels, rencontre individuelle des joueurs déviants, utilisation d'un questionnaire sur les normes.
- Il ne faut pas avoir peur de compromettre son leadership en faisant appel au groupe pour solutionner un problème de discipline. Ce qui affaiblit le leadership d'un professeur, c'est d'adopter la méthode de l'autruche et de ne pas réagir face à un problème.
- Les principales conditions qui assurent la conformité dans un groupe sont généralement les suivantes:

  . l'attraction du groupe;

  . le succès du groupe dans l'atteinte de ses objectifs;

  . l'application de sanctions.

- Dans une équipe, si un joueur devient déviant, les autres joueurs tenteront d'exercer des pressions sur lui afin de l'inciter à se conformer aux normes. Si celui-ci persiste dans sa déviance, il risque d'être rejeté par l'équipe.
- La déviance à une norme peut avoir un certain effet positif, car elle forcera souvent le groupe à mieux définir cette même norme.
- La discipline ne doit pas avoir pour fonction de rendre les participants amorphes, mais plutôt de mieux coordonner leurs interactions.
- Dans un groupe, les individus qui sont déviants, sont souvent les plus agressifs. Si on leur permet de s'exprimer, cela résoudra souvent les

comportements problèmes.

- Souvent, des conflits vont naître du fait que quelques étudiants veulent changer les normes existantes. Cela s'explique du fait que les membres d'un groupe ont généralement tendance à résister au changement.
- Les problèmes de discipline peuvent être reliés à l'existance de normes négatives qui entraînent un mauvais fonctionnement de l'équipe. Dans un tel cas, le professeur peut amorcer un changement dans les valeurs véhiculées par les joueurs. Il lui est suggéré de suivre les étapes suivantes:

  1- présenter la situation problème au groupe;

  2- demander aux étudiants de proposer des solutions;

  3- rallier le groupe autour d'un certain nombre de solutions;

  4- expérimenter les solutions retenues.
- Lorsqu'on veut amorcer un changement dans une équipe, on doit faire appel à tout le groupe et non à un ou quelques membres seulement.

Il a été dit que le groupe peut exercer un effet positif sur des joueurs déviants afin de les inciter à se conformer aux normes. Cet effet sera généralement positif lorsqu'il s'agit de normes relatives au fonctionnement et à l'apprentissage. Cependant, le professeur devra être vigilant lorsqu'il s'agit de normes relatives aux valeurs morales de l'individu. Dans un tel cas, la conformité absolue serait plus négative que positive. Ainsi, le professeur devra supporter moralement un joueur qui ne pourrait réellement pas adopter les valeurs morales de la majorité des joueurs de l'équipe, car celui-ci ne pourrait résister longtemps à la pression que le groupe exerce sur lui et il quittera probablement le cours s'il ne reçoit pas de compréhension de la part de quelqu'un dans le groupe.

5

LEADERSHIP

Le leadership est probablement le processus de groupe le moins bien compris dans le public en général. Cela peut s'expliquer du fait que le mot leadership a beaucoup d'extension; de plus, le leadership est un terme qui a évolué avec les années. En effet, une revue sommaire de la littérature nous démontre que les auteurs conçoivent différemment ce concept. Bien entendu, on retrouve beaucoup de fondements communs, mais chaque auteur insiste davantage sur un aspect en particulier, ce qui porte à croire que le leadership est perçu de façon différente d'un auteur à l'autre. Certains insistent sur la relation d'autorité et conçoivent le leadership seulement en fonction de l'exercice du pouvoir. D'autres associent le leadership et le membership, ils conçoivent ces deux notions de façon indissoluble, ainsi pour eux, le leadership n'est pas un phénomène stable et propre à un individu, il est plutôt une propriété du groupe. Cette dernière conception est maintenant plus acceptée et presque généralisée.

Ce chapitre aura pour but général de clarifier le concept du leadership et de ses composantes. Il soulèvera les principaux problèmes de leadership rencontrés dans les équipes sportives. Une partie du chapitre intitulée "théorie et recherche", présentera les principales notions reliées au concept du leadership, telles, la nature du leadership, les différents types de leadership, les fonctions du leader, les déterminants et les conséquences de l'exercice du leadership. Une section spéciale sera consacrée à l'exercice du leadership par le professeur; on y étudiera particulièrement le partage du pouvoir entre le professeur et les étudiants, ainsi que différentes méthodes de s'initier et de se perfectionner par rapport à l'exercice du leadership. Finalement, on y présentera des applications pratiques afin de faciliter l'exercice du leadership dans les classes de sport collectif, ainsi que des tests permettant d'évaluer différentes dimensions du leadership.

1. PROBLÉMATIQUE

Le seul fait d'énoncer les mots leader et leadership dans le contexte d'une équipe sportive soulève une foule de questions et une gamme de problèmes. Pour l'entraîneur, ces mots évoquent la façon dont il dirige et stimule son équipe; pour l'éducateur, ils rappellent que la pratique du sport doit contribuer grandement à développer cette merveilleuse qualité nommée leadership.

A partir de ces deux points de départ légèrement différents, on peut énumérer une série de problèmes que la plupart des professeurs expérimentés ont pu observer et qu'un certain nombre de chercheurs ont tenté de solutionner.

La question que l'on entend le plus souvent de la part d'un professeur est certainement la suivante: quel type de leadership dois-je adopter: autocrate, démocrate ou laisser-faire? Puis, d'autres questions suivent: jusqu'à quel point dois-je partager mon leadership avec mes étudiants? Comment vont réagir mes étudiants si je ne suis plus autoritaire et que j'exerce mon leadership de façon démocrate? Que dois-je faire pour améliorer mon leadership dans la classe?

Le problème relatif à ces questions, ce n'est pas seulement de prendre des décisions, mais surtout de prédire quelle dynamique de groupe surviendra suite à la prise de décision.

Toutes ces questions sont pertinentes, cependant il y a d'autres questions que le professeur devrait aussi se poser, comme par exemple: Est-ce que je suis capable d'identifier mon type de leadership, est-il au niveau de la tâche ou au niveau des relations interpersonnelles? Est-ce que je suis capable de percevoir les réactions de mes étudiants face à ma façon d'exercer mon leadership? Est-ce que ma perception de mon leadership est différente de celle de mes étudiants? Est-ce que je suis capable d'identifier les principaux leaders parmi les membres de ma classe?

Concernant la perception de son propre leadership, chacun doit être conscient que la perception que l'on se fait de l'exercice de son leadership et la perception que les autres s'en font, sont souvent très différen-

tes. Des recherches effectuées dans les départements d'éducation physique ont démontré clairement l'écart entre ces différentes perceptions (Milner et Tetu, 1979; Christensen, Milner et Christensen, 1978). Il a été démontré que les personnes en autorité croient exercer plus d'influence que l'influence perçue par les subordonnés. En somme, on a tendance à se percevoir favorablement par rapport à l'intensité de l'influence exercée dans un groupe. Cette théorie est supportée par d'autres recherches expérimentales qui ont été menées dans des départements d'éducation physique (Olafson, 1969; Allen, 1971).

Le leadership est un concept tellement vaste qu'il soulève beaucoup de problèmes. Ainsi, il y a la fameuse question: Est-ce qu'un bon leader est né leader, ou que le leadership est une qualité qui se développe avec l'entraînement? Il y a aussi le problème relatif au leader désigné par l'autorité et qui a des difficultés de fonctionnement parce qu'il n'est pas assez intégré au groupe. Les étudiants ne le perçoivent pas comme membre à part entière dans la classe. Le même problème peut se présenter par rapport aux capitaines, s'ils sont nommés par le professeur.

Finalement, il y a une série de problèmes concrets et relatifs à la vie quotidienne des équipes.

Il est possible de tenir compte de l'analyse du leadership dans l'équipe pour nommer le capitaine de l'équipe. La dernière partie du chapitre présentera quelques méthodes que l'on peut utiliser.

On peut mentionner comme problème concret, la lutte entre différents leaders afin de solidifier leur pouvoir au sein de l'équipe. Tant et aussi longtemps que ce problème n'est pas résolu, il est impossible de développer un bon esprit d'équipe.

On peut aussi observer quelquefois, que dans une équipe, il est impossible de rallier les joueurs autour d'objectifs communs. Cela sera souvent dû au fait qu'il y a une absence de leadership parmi les joueurs, ou encore, que le professeur seul exerce le leadership. Donc, on constate que l'absence de leader peut causer autant de trouble qu'un mauvais partage du leadership.

Le problème majeur réside peut-être du fait que souvent le professeur est tellement préoccupé par l'exercice de son leadership qu'il ne réussit

pas à aider les joueurs afin qu'ils puissent, eux aussi, apprendre à développer leurs qualités de leader.

2. THÉORIE ET RECHERCHE

Il y a déjà été établi que l'étude du leadership varie selon les auteurs. Cela semble dû à deux facteurs principaux. Premièrement, le terme leadership a évolué avec les années. Au début, on considérait le leadership seulement comme l'exercice du pouvoir, puis on y a ajouté la notion d'influence, maintenant on considère davantage le leadership comme un partage des influences véhiculées au sein d'un groupe. C'est pourquoi on l'étudie de plus en plus en relation avec le membership, car il ne peut pas y avoir d'influence sur des membres d'un groupe si les participants n'ont pas suffisamment de membership pour se rallier à une idée commune émise par un leader. On constate donc que le terme leadership est de plus en plus associé à un partage occasionnel de l'influence entre différents membres d'un groupe, plutôt qu'être considéré comme une caractéristique permanente de certains individus.

Deuxièmement, l'étude du leadership se fait avec des approches différentes. En effet, lorsqu'on compare l'ensemble des travaux de recherche, on constate que les chercheurs présentent généralement un seul aspect du leadership. Ainsi, l'un met l'accent sur les traits de personnalité des leaders, l'autre étudiera les effets des différents types de leadership, enfin, on peut aborder l'étude du leadership en analysant les fonctions et les comportements des leaders dans un groupe.

Afin d'aider la compréhension de ce processus qu'est le leadership, cette partie du chapitre présentera ce concept avec une classification plus systématique que la littérature le présente généralement. Ainsi, on abordera la nature du leadership, les différents styles, les différents niveaux d'orientation, les déterminants, les conséquences et les fonctions du leadership. Il sera accordé une attention particulière sur l'exercice du leadership en rapport avec le rôle du professeur. Finalement, comme pour les autres chapitres, il vous sera présenté les relations que la recherche a établies entre le leadership et les autres processus de groupe.

2.1 NATURE DU LEADERSHIP

DEFINITION

Le leadership est constitué par l'ensemble des influences interpersonnelles dans le cheminement d'un groupe vers l'atteinte des objectifs fixés.

Le leadership n'est donc pas un processus réservé à un ou quelques membres du groupe. Il est l'objet d'un partage entre tous les membres, bien qu'il soit souvent canalisé par certains membres du groupe.

Le leadership est en relation constante avec le membership. Ainsi, chaque fois qu'un membre du groupe oriente ou influence les comportements dans l'accomplissement des tâches ou le maintien de la cohésion du groupe, on peut qualifier cette action d'acte de leadership. Cependant, cet acte de leadership ne peut avoir lieu sans que les autres (ou une bonne partie des autres) membres manifestent leur membership, leur désir de participation au cheminement du groupe, sans qu'ils acceptent de suivre l'idée émise par le leader du moment. C'est ce qu'on appelle le "followship", c'est-à-dire le fait d'adhérer à l'idée d'un autre. Chaque fois qu'un membre entraîne les autres membres à adhérer à ses idées ou même seulement à les discuter, il exerce du leadership. On constate donc que le leadership est étroitement relié à la satisfaction des membres. En effet, si un membre désire que les autres adhèrent à ses idées ou à ses méthodes de travail, il devra s'assurer que ses propositions rallient la majorité, et idéalement, la totalité des autres participants du groupe.

Puisqu'il est établi que le leadership est relié avec la satisfaction et les désirs de l'ensemble des membres du groupe, on peut conclure que le leadership n'est pas une qualité constante, liée à un leader stable. Ainsi, un leader qui réussit à influencer un groupe pourra échouer nettement dans sa tentative d'influencer un autre groupe si les besoins sont différents. Même à l'intérieur d'un même groupe, un leader qui a toujours réussi à diriger, peut perdre son influence si les objectifs et les besoins du groupe changent au cours de l'évolution du groupe. Ce même leader devra s'adapter à la nouvelle situation, sinon, et ce sera très souvent le cas, le leadership sera assuré par un ou d'autres membres du groupe qui représentent da-

vantage les aspirations communes au groupe.

Lorsqu'on étudie le leadership, il s'impose de distinguer deux genres de leadership: le leadership désigné et le leadership émergent; deux niveaux d'orientation: orienté vers la tâche et orienté vers l'affectivité; trois types de leadership: leadership autocrate, démocrate et laisser-faire. La figure 5.1 présente un schéma qui aidera à visualiser le modèle de classification proposé dans ce texte.

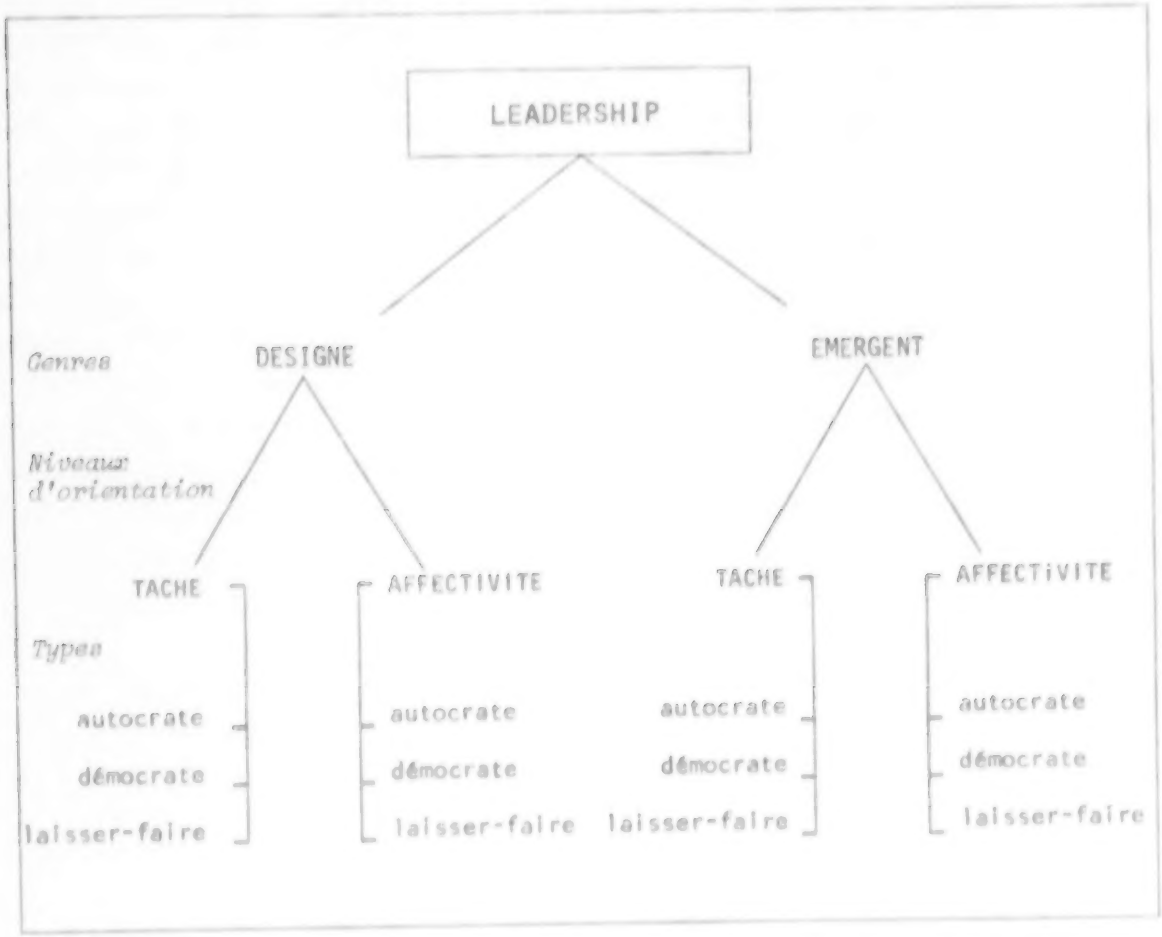


Figure 5.1. Modèle de classification pour le leadership (adapté de Lasnier, 1980).

2.2 GENRES DE LEADERSHIP

La distinction entre ces deux genres de leadership est relativement facile à comprendre. On notera immédiatement que la plupart du temps les travaux de recherche ne font pas de distinction entre ces deux genres de leadership. Cependant, il est évident que l'on a accentué les recherches vers le leadership désigné.

LEADERSHIP DESIGNE

Le leadership désigné est aussi appelé autorité désignée. On qualifie une personne de leader désignée lorsque celle-ci est nommée par une autorité et non par les membres du groupe.

Un tel leader est "mis en place", comme on dit souvent. Ce genre de leader représente l'autorité et détient généralement l'ensemble des pouvoirs dans un groupe. Le professeur nommé par un organisme administratif, soit le collège, représente un exemple parfait du leader désigné.

LEADERSHIP EMERGENT

Ce genre de leader naît de la dynamique du groupe, c'est-à-dire que la participation des membres à la réalisation d'une tâche permet à certains individus de manifester une influence sur les autres participants même s'ils ne détiennent aucun pouvoir officiel. Le joueur qui stimule et motive ses compagnons à travailler intensément lors d'une séance d'entraînement et qui, effectivement, réussit à créer un climat de travail intense, constitue un bon exemple de leader émergent.

2.3 NIVEAUX D'ORIENTATION DU LEADERSHIP

Il y a deux niveaux d'orientation du leadership: orientation vers la tâche et orientation vers l'affectivité ou les relations interpersonnelles. Les chercheurs ont passablement étudié les différents niveaux d'orientation du leadership, ils ont souvent comparé les effets produits par l'un et par l'autre des niveaux d'orientation. La section "conséquences du leadership" présentera un certain nombre de conclusions à ce sujet. Il convient d'abord de distinguer la nature de ces deux niveaux d'orientation.

ORIENTATION VERS LA TACHE

Le leader orienté vers la tâche est davantage préoccupé par la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs de production que par le climat du groupe et la satisfaction des membres.

ORIENTATION VERS L'AFFECTIVITE

Le leader orienté vers l'affectivité ou les relations interpersonnelles se préoccupe du bien-être des membres et du bon fonctionnement du groupe avant de se soucier de la réalisation d'une tâche donnée.

Evidemment, le fonctionnement d'un groupe sera différent si le ou les leaders sont centrés, soit sur la tâche, soit sur l'affectivité. De plus, l'observation du fonctionnement des leaders dans un groupe nous permet de constater que l'orientation du leadership d'un individu est très rarement centrée uniquement sur l'une ou l'autre des orientations. La plupart du temps, un leader répartit ses actes de leadership sur les deux niveaux d'orientation, en donnant cependant un accent à la tâche ou à l'affectivité selon sa personnalité ou selon la nature et les objectifs de son groupe.

2.4 TYPES DE LEADERSHIP

La plupart des auteurs qui parlent des types de leaders distinguent trois types différents: autocrate, démocrate et laisser-faire. De nombreuses recherches ont confronté les deux extrêmes, c'est-à-dire les types autocrate et démocrate. Dans le domaine du sport, Tutko et Richards (1971) ont peint avec détails différents types d'entraîneurs en utilisant une classification en rapport avec le leadership. Ils ont classé les entraîneurs en cinq catégories; celles-ci étant graduées de l'entraîneur autoritaire et dictateur qui décide tout lui-même à l'entraîneur de type laisser-faire qui néglige complètement le plan organisationnel.

Lorsqu'on veut décrire les comportements des différents types de leadership, il est généralement admis en recherche que l'on se réfère aux descriptions proposées par Lippitt et White (1968). Ces chercheurs ont construit ce modèle de comportements afin de réaliser une étude expérimentale

mettant en relation les comportements des leaders démocrates, autocrates et laisser-faire, avec les réactions des membres à ces différents types de leaders. Lippitt et White (1968) ont décrit les différents types de leadership en utilisant les comportements suivants.

LEADER AUTOCRATE

- Le leader détermine seul la procédure et les façons de faire.
- Les techniques et les étapes d'activités sont dictées par le leader, et une seule à la fois, de telle sorte que les étapes futures sont toujours incertaines dans une large mesure.
- Le leader impose à chacun ses tâches particulières et ses partenaires de travail.
- Le leader s'abstient de faire part de ses critères d'appréciation et il est subjectif dans ses louanges et ses critiques du travail accompli. Il demeure en dehors de toute participation active sauf pour faire des démonstrations.

LEADER DEMOCRATE

- La procédure est soumise au groupe qui en discute avec l'aide et la participation du leader.
- Le déroulement des étapes est déterminé lors d'une séance de discussion. Le leader suggère deux ou trois façons possibles parmi lesquelles le groupe choisit.
- Les membres sont libres de choisir leurs partenaires et le partage des tâches se fait par le groupe.
- Le leader essaie de présenter de façon objective ses critères d'appréciation. Il essaie d'être un membre régulier du groupe sans nécessairement trop faire de travail lui-même.

LEADER LAISSER-FAIRE

- Il est laissé une liberté complète dans les décisions de groupe et individuelles, avec un minimum de participation de la part du leader.
- Le matériel nécessaire est fourni par le leader qui laisse entendre qu'il donnera des informations supplémentaires sur demande.
- Il n'y a aucune participation du leader à la tâche.

- Le leader n'évalue ni négativement, ni positivement les comportements ou la production du groupe ou des individus, sauf si on l'interroge à ce sujet.

Comme pour les niveaux d'orientation du leadership, il sera très rare de trouver un leader de type pur. En effet, il est logiquement impossible de trouver un individu qui adopte que des comportements autocrates ou que des comportements démocrates. Un individu, lorsqu'il exerce un rôle de leader dans un groupe, consciemment ou inconsciemment, oscille d'un type de leadership à un autre, tout en privilégiant un type en particulier.

Il apparaît donc de façon évidente que, sauf pour une expérience de recherche, un leader désigné ou émergent, n'adopte pas intégralement les comportements propres à l'un ou à l'autre des types de leadership. Une personne varie d'un type à l'autre selon les circonstances ou encore, et c'est très souvent le cas, il y a une gradation d'un extrême à l'autre, c'est-à-dire qu'un leader adopte des comportements qui se situent sur une gamme entre la démocratie et l'autocratie. Schmidt et Tannenbaum (1958) ont présenté un modèle appliqué aux dirigeants d'entreprises et qui donne un exemple de cette gradation qu'un leader désigné peut choisir d'adapter selon ses principes personnels. La figure 5.2 présente le modèle de Schmidt et Tannenbaum.

Il est important de noter que cette partie du texte (types de leadership) sera très utile lors de futures discussions afin d'établir quel type de leader convient le mieux au groupe sportif et quelles sont les conséquences des différents types de leadership. Cette partie du texte peut être aussi fort utile au professeur qui désire mieux connaître son style personnel en tant que leader.

Il faut cependant être prudent et ne pas choisir radicalement tel ou tel style, d'ailleurs des spécialistes tels Schmidt et Tannenbaum (1958) reconnaissent l'obligation d'adapter son style de leadership selon les circonstances et selon les besoins. Ainsi, lorsqu'il y a une décision urgente à prendre, ce n'est probablement pas le style démocrate qui est le plus approprié car le temps ne permet pas une bonne consultation. D'autre part, si les collaborateurs, ou les joueurs dans le cas d'une équipe sportive, sont compétents dans un domaine, il serait avantageux de faire appel à eux lors d'une prise de décision.

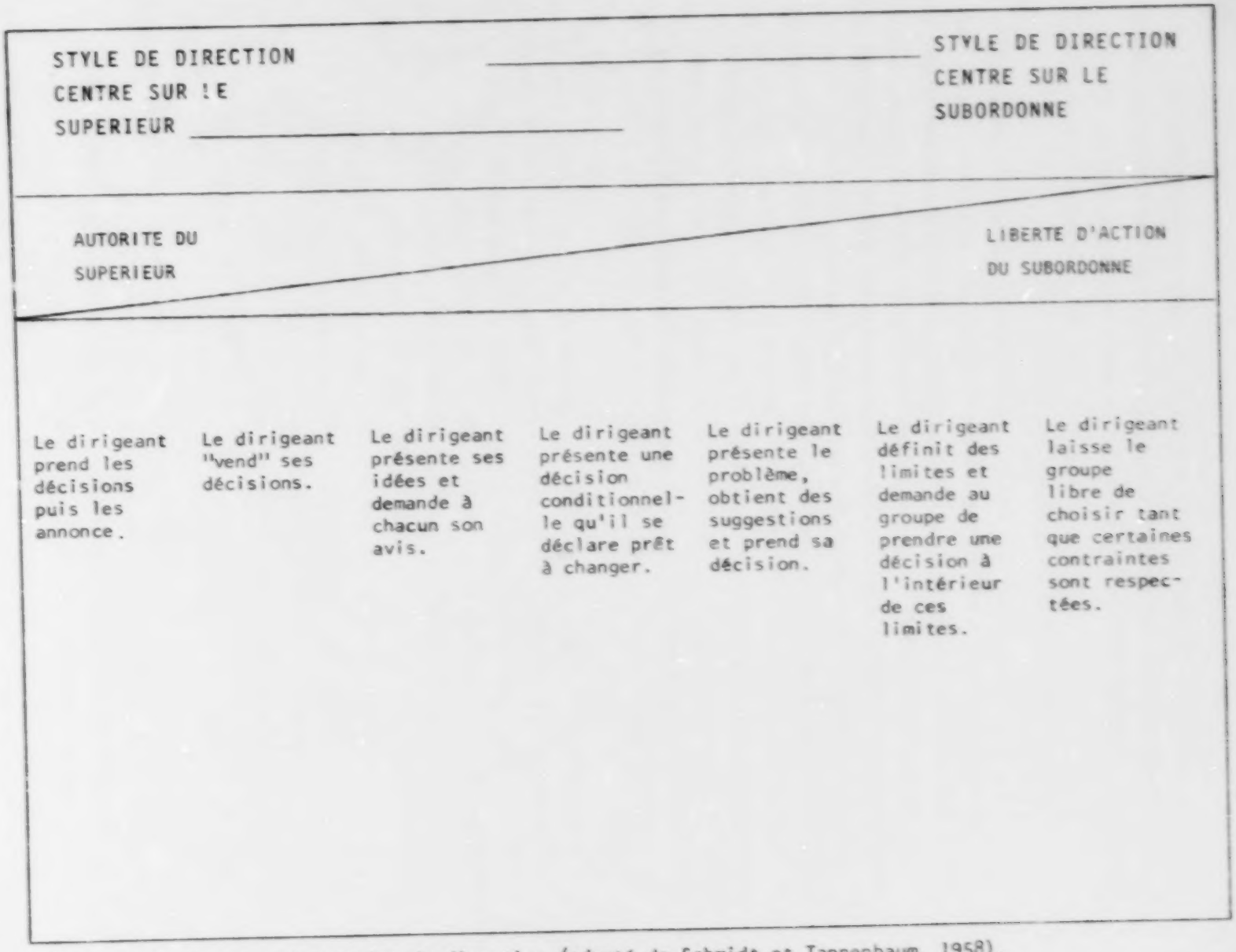


Figure 5.2. La gamme des styles de direction (adapté de Schmidt et Tannenbaum, 1958).

A partir de résultats de recherche, il vous sera présenté plus loin dans le texte les réactions que suscitent ces différents types de leadership ainsi que leur degré d'efficacité.

2.5 DETERMINANTS DU LEADERSHIP

Il a été démontré que le leadership n'était pas un phénomène stable et qu'il variait selon le cheminement d'un groupe, cependant, quels sont les facteurs déterminants qui peuvent être considérés comme des causes favorisant l'émergence d'un leader dans un groupe? Napier et Gershenfeld (1973) ont réalisé une synthèse de ces principales causes. Les principaux déterminants qu'ils ont établis sont les suivants:

- les traits de personnalité;
- le rôle;
- la compétence;
- les circonstances.

La figure 5.3 présente schématiquement les déterminants du leadership qui seront élaborés dans ce texte.

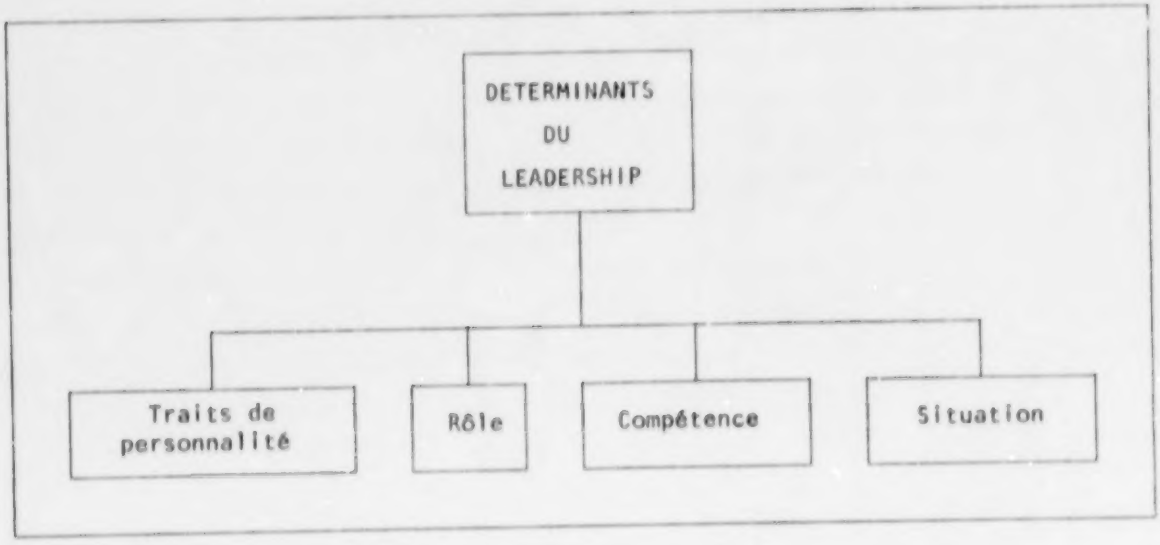


Figure 5.3. Les déterminants du leadership (adapté de Lasnier, 1980).

La discussion suivante démontrera que la présence d'un de ces déterminants chez un individu ne fait pas automatiquement de lui un leader. C'est plutôt une combinaison de l'ensemble des déterminants qui permet à un membre du groupe d'influencer les autres membres.

LES TRAITS DE PERSONNALITE

On a cherché à identifier les traits de personnalité communs à tous les leaders, comme par exemple, la force physique, le courage et autres qualités. Les recherches sont non concluantes, du moins, elles ne permettent pas de faire des prédictions. C'est un secteur de la recherche qui est désappointant. En effet, on y retrouve plusieurs contradictions. Ainsi, un trait de personnalité qui domine chez un leader, est pratiquement inexistant chez un autre. Les traits les plus souvent identifiés sont, selon Berelson et Steiner (1964), plus grand que la moyenne, plus intelligent, un statut social plus élevé, plus actif. Suite à une revue de la littérature, Stogdill (1948) qui a étudié le problème, conclut dans le même sens que Berelson et Steiner. Il ajoute cependant comme traits dominants: le sens des responsabilités et la sociabilité.

Il faut être très prudent lorsqu'on étudie le leadership en rapport avec les traits de personnalité. Les travaux de Fleishman, Harris et Burtt (1955) ainsi que celui de Lippitt (1949) visant à développer des leaders par des programmes de formation, démontrent qu'il est pratiquement impossible de former des leaders en développant des traits de personnalité.

Comme le résume Richard (1977):

> "Cela ne signifie pas que les qualités personnelles et la personnalité n'ont aucune importance. Ce que cela signifie, c'est qu'il ne semble pas y avoir un ensemble invariable de traits qui assureraient le leadership à une personne, peu importe les situations".

LE RÔLE

Selon Jenkins (1956) le fait d'occuper un rôle avec un certain prestige, conduit souvent un individu à être reconnu comme leader. On peut penser, par exemple, aux situations suivantes: le président d'une compagnie, un principal d'école ou un député. Ainsi, le fait de jouer un rôle

social jouissant d'un certain prestige, aura comme conséquence d'inciter les gens à être influencés par la personne concernée.

Dans le domaine sportif, Loy (1970) a réalisé une étude expérimentale qui concerne ce déterminant. Il a étudié le leadership en analysant qui était nommé capitaine dans des équipes de baseball au niveau collégial, et d'où provenait les entraîneurs. Il conclut que la position occupée par un joueur, soit dans le champ intérieur, soit dans le champ extérieur, était déterminante. Il explique ce phénomène, du fait que les joueurs de champ intérieur sont davantage en interaction avec les autres membres de l'équipe. On peut aussi dire que les rôles joués par les joueurs de champ intérieur dans une équipe de baseball jouissent d'un plus grand prestige. Dans une autre étude, Landers et Tropp (1979) ont tenté d'établir une relation entre le leadership et les différents rôles des joueuses de hockey sur gazon selon que celles-ci avaient beaucoup ou peu d'interactions avec l'ensemble des joueuses. Il fut établi, par exemple, que celles qui avaient le plus d'interactions occupaient des positions à l'avant; cependant, les conclusions relatives à l'émergence du leadership n'étaient pas concluantes.

LA COMPETENCE

La compétence d'une personne devient souvent la raison pour laquelle cet individu est choisi comme leader, car ses connaissances correspondent aux besoins du groupe en vue de réaliser les tâches. On peut citer, par exemple, le cas d'un capitaine de navire qui est reconnu comme leader à bord de son bateau. Ses hommes l'écoutent car ils lui reconnaissent la compétence de bien manoeuvrer son vaisseau; cependant, imaginons que le bateau fait naufrage sur une île déserte. Le groupe recherchera un leader qui est reconnu pour des compétences de survie en forêt plutôt que pour ses capacités reliées à la navigation.

L'entraîneur d'une équipe sportive sera très souvent reconnu comme leader à cause de ses connaissances techniques et tactiques. Une observation empirique a permis de vérifier ce fait à plusieurs reprises et à plusieurs niveaux de compétition.

Lors d'une étude expérimentale, Gill et Perry (1979) ont étudié les implications de ce déterminant. La recherche a été réalisée à l'aide d'é-

quipes féminines de softball de niveau intercollégial. Elle consistait à établir la relation entre l'expérience des joueuses et le leadership exercé par celles-ci. Ces chercheurs ont conclu que les joueuses les plus expérimentées et les plus compétentes au niveau des habiletés, exerçaient plus de leadership que les autres membres dans les équipes. Il semble que ce soit l'expérience qui constituerait le facteur prédominant dans l'émergence d'un leader parmi les joueurs d'une équipe. Cette donnée pourrait influencer lors de la sélection des capitaines d'équipes. Le professeur pourrait informer l'ensemble des étudiants sur l'importance de tenir compte de ce facteur.

LA SITUATION

La situation du moment détermine très souvent les leaders d'un groupe. Selon les besoins affectifs et la nature de la tâche à réaliser, un groupe sera influencé par une personne plutôt que par une autre.

Un leader politique, par exemple, réussit à percer parce que la situation est telle que ses idées collent davantage aux besoins sociaux du moment que les idées de ses adversaires. Le même homme n'aurait peut-être jamais réussi à être un leader dans des circonstances différentes.

En d'autres circonstances, comme dans l'étude de Fiedler (1968), ce sera le degré de structure de la tâche qui favorisera tel ou tel type de leader. Quelquefois, tel que démontré dans l'étude de Korten (1968), ce sera une personne autoritaire que le groupe sentira le besoin de faire percer comme leader, dans d'autres circonstances ce sera une personne démocrate.

On peut ajouter aussi à ce déterminant les caractéristiques des membres du groupe. Ainsi, Chelladurai et Carron (1978) ont présenté un modèle élaboré par Chelladurai (1978) qui tient compte des caractéristiques des membres d'une équipe sportive lorsqu'on analyse les comportements d'un leader et de son influence sur les autres joueurs de l'équipe. Dans ce modèle, cette influence est en partie déterminée par l'ensemble des caractéristiques des membres qui font que ceux-ci sont plus ou moins influençables.

Finalement, on peut conclure que l'ensemble des chercheurs qui ont tenté de tirer des conclusions sur les facteurs qui déterminent un leader,

font pratiquement l'unanimité pour dire que la situation constituerait le principal déterminant du leadership. Dans le domaine du sport, cette position est soutenue par plusieurs auteurs (Chelladurai et Carron, 1978; Straub, 1978; Carron, 1980).

2.6 CONSEQUENCES DU LEADERSHIP

Maintenant que les déterminants du leadership ainsi que les niveaux d'orientation et les types de leadership ont été présentés, il convient de détailler les différentes conséquences possibles et généralement observées en rapport avec les niveaux d'orientation et les types de leadership. Les résultats de recherches présentés ici ne représentent pas la totalité des recherches sur le sujet, ils constituent des exemples, qui d'ailleurs sont souvent contradictoires, mais qui permettent tout de même de tirer certaines conclusions.

2.6.1 NIVEAUX D'ORIENTATION DU LEADERSHIP

Examinons d'abord quelques résultats qui démontrent une plus grande efficacité lorsque l'orientation du leadership est centrée sur *la tâche*, c'est-à-dire que le ou les leaders sont davantage préoccupés par la productivité vis-à-vis du travail à accomplir et des résultats à produire.

McGrath (1962), suite à l'observation d'équipes de tir à la carabine, a trouvé que les groupes dont les membres étaient centrés sur la tâche avaient plus de succès que les groupes dont les membres étaient centrés sur les relations interpersonnelles.

Vander Velden (1971), lors d'une étude sur des équipes de basket-ball scolaire de niveau secondaire, a conclu que les équipes qui avaient le plus de succès étaient dirigées par des entraîneurs orientés principalement sur la tâche.

Cooper et Payne (1972), dans une recherche sur des équipes de soccer, ont établi une relation significative entre le succès des équipes et l'orientation des entraîneurs vers la tâche.

Kjeldsen (1975), qui lui a étudié des équipes de gymnastique, a découvert que les entraîneurs qui avaient le plus de succès étaient orientés vers

la tâche, alors que les entraîneurs qui avaient le moins de succès étaient orientés vers les relations interpersonnelles.

Examinons maintenant quelques recherches qui arrivent à des résultats contraires à ces premiers, c'est-à-dire qu'une orientation des leaders vers les relations interpersonnelles ou *l'affectivité* a démontré une meilleure efficacité.

Myers (1962), a trouvé que les membres des équipes qui avaient le plus de succès étaient davantage centrés sur de bonnes relations interpersonnelles.

Dans une étude impliquant 40 entraîneurs et 506 joueurs de ligues mineures de hockey, il est apparu à Danielson (1976) que les entraîneurs les plus efficaces semblaient orientés vers les relations interpersonnelles entre eux et leurs joueurs plutôt qu'orientés vers la tâche, c'est-à-dire la victoire.

Dans un autre sport collectif, le volley-ball, mais cette fois chez les filles, Bird (1977) a établi que les entraîneurs d'équipes gagnantes sont perçus comme favorisant les relations interpersonnelles, plutôt que d'être centrés sur la tâche.

Comme il est possible de le constater, lorsqu'on tente de conclure relativement au choix du niveau d'orientation pour le fonctionnement des équipes sportives, on se retrouve devant des contradictions troublantes. Le tableau 5.1 résume les résultats de recherches déjà citées en mettant en parallèle l'opposition des conclusions de recherches.

Evidemment, on peut présumer que certaines variables intervenantes, telles l'âge, le sexe, la nature du sport ou le niveau de compétition pourraient expliquer ces contradictions, mais la recherche ne peut conclure pour le moment sur ces hypothèses.

Plusieurs chercheurs se sont servi du modèle et de la théorie de Fiedler (1968) (Fiedler's Contengency Theory of Leadership) pour tenter de tirer des conclusions. Le modèle de Fiedler met en relation trois variables dominantes dans l'exercice du leadership:

- la relation entre le leader et les membres (bonne ou mauvaise);

Tableau 5.1. Relation entre les niveaux d'orientation du leadership et l'efficacité des équipes sportives selon quelques auteurs.

NIVEAUX D'ORIENTATION DU LEADERSHIP			
AUTEURS	*Relation Tâche et Efficacité*	AUTEURS	*Relation Affectivité et Efficacité*
McGrath (1962)	+	Myers (1962)	+
Vander Velden (1971)	+	Danielson (1976)	+
Cooper & Payne (1972)	+	Bird (1977)	+
Kjeldsen (1975)	+		

- la structure de la tâche (structurée ou non structurée);
- le pouvoir du leader (fort ou faible).

Les principales conclusions de Fiedler sont les suivantes.

- Le degré d'influence varie d'une situation à l'autre.
- Le leader orienté vers la tâche sera plus efficace si la relation entre lui et les subordonnés est très bonne ou très mauvaise.
- Le leader orienté vers l'affectivité sera plus efficace si la relation leader-subordonnés est moyenne.
- Plus le leader est aimé, plus il sera efficace.
- Plus la tâche est structurée, plus le leader sera efficace.

Au premier abord, les conclusions de Fiedler semblent intéressantes car elles solutionnent une bonne partie des problèmes perçus dans l'étude des conséquences du leadership, cependant, on doit considérer ses conclusions avec beaucoup de réserve.

Premièrement, les études de Fiedler ont été faites sur des groupes en laboratoire ou dans l'industrie. Une recherche expérimentale menée sur des équipes sportives par Danielson (1976) arrive à des résultats qui ne suppor-

tent pas la théorie de Fiedler. Inciong (1974) a aussi utilisé le modèle de Fiedler et les instruments de mesure de Fiedler pour vérifier ses hypothèses relatives à l'efficacité du leadership des entraîneurs. Les résultats obtenus ne lui permettaient pas de conclure dans un sens ou dans l'autre. L'expérience de Inciong portait sur 43 entraîneurs en chef, 27 assistants-entraîneurs et 535 joueurs répartis dans 43 équipes de basket-ball.

Deuxièmement, l'instrument de mesure utilisé par Fiedler pour évaluer l'orientation du leadership vers la tâche ou vers les relations interpersonnelles apparaît comme un instrument discutable. Il s'agit du LPC (Least Preferred Co-worker Scale) (Fiedler, 1967). Ce test consiste à mesurer l'estime ressentie par chacun des membres envers celui ou celle qui, pour lui, apparaît comme le moins bon coéquipier. Il consiste à coter le coéquipier choisi sur 16 ou 20 items (selon la forme) en utilisant une échelle de un à huit pour situer le sujet entre deux extrêmes concernant une qualité donnée (plaisant - non-plaisant, aimable - non-aimable, coopératif - non-coopératif, etc.). Un score élevé dans le LPC signifie une orientation vers des relations interpersonnelles, tandis qu'un score bas dans le LPC correspond à une orientation vers la tâche. Ainsi, le résultat de la perception d'un individu considéré comme un mauvais coéquipier de travail détermine le niveau d'orientation du leadership.

Si l'on se réfère au concept du leadership présenté précédemment, il est assez difficile d'attribuer une bonne validité de concept (construct validity) au test de Fiedler. D'ailleurs un certain nombre de chercheurs ont eux aussi statués sur certaines limites au sujet de la théorie de Fiedler et de son instrument de mesure pour évaluer le niveau d'orientation du leadership (Graen, Alveres, Orris et Martella, 1970). En 1973, Fiedler lui-même, révisa l'interprétation du LPC. Il proposa que le LPC mesure plutôt l'orientation des objectifs d'une personne.

CONCLUSION

Devant toutes ces incertitudes, on peut au moins dire que ces contradictions militent en faveur de la théorie voulant que le leadership efficace soit un leadership situationnel, c'est-à-dire en rapport constant avec les besoins du groupe. A la section suivante du chapitre, "Applications pratiques", il vous sera présenté quelques instruments de mesure afin d'orienter nos comportements face à l'orientation idéale de notre leadership personnel

en regard de la tâche ou de

2.6.2 TYPES DE LEADERS

Concernant les types d
qui illustrent les conséque
démocrate et laisser-faire)
satisfaction des participan
aux lecteurs à partir de ce

TYPE AUTOCRATE

Un certain nombre de
conclure à une meilleure *ef*
comme le professeur par exe

Korten (1968), suite
qu'un leader autocrate sera
s'il y a ambiguïté dans la
par le groupe.

Rosenbaum et Rosenbau
leadership autocrate lorsq
pétition.

Penman et al. (1974)
ball et en football que le

Par rapport au taux d
autocrate, quelques recher
si, Lippitt et White (1968
en situations d'apprentiss
beaucoup d'insatisfaction
des participants. Par co
précient davantage des pr
Cette théorie est supporté
1964; Schreisheim et Murp

de l'affectivité.

DERSHIP

es de leadership, il vous sera présenté des résultats
équences relatives aux différents types (autocrate,
ire), et ce, par rapport à la performance et à la
ipants. Puis, certaines conclusions seront suggérées
e ces résultats et de quelques observations empiriques.

de chercheurs, par leurs expériences, sont arrivés à
e *efficacité* lorsque le leader désigné dans un groupe,
exemple, adopte un type autocrate.
te à l'élaboration d'un modèle théorique, conclut
serait plus efficace pour le cheminement d'un groupe
la situation ou au niveau des objectifs poursuivis

nbaum (1971), ont observé une meilleure efficacité du
orsqu'un groupe se trouve dans une situation de com-

74) ont trouvé chez un groupe d'entraîneurs en basket-
e les entraîneurs autocrates avaient plus de succès.

ux de *satisfaction* des membres vis-à-vis un leadership
cherches viennent aider à tirer des conclusions. Ain-
1968), suite à des expériences sur des jeunes garçons
tissage, ont remarqué qu'un type autocrate développe
ion même s'il y a une soumission apparente de la part
contre, en situation de stress, les subordonnés ap-
prises de décisions autocrates de la part du leader.
portée par plusieurs auteurs (Oaklander et Fleishman,
Murphy, 1976).

TYPE DEMOCRATE

D'autres recherches démontrent une meilleure *efficacité* du type démocrate lorsque certaines variables intervenantes viennent modifier la situation.

Korten (1968), a conclu à une meilleure efficacité d'un leadership démocrate si l'atteinte des objectifs du groupe n'est pas considérée comme primordiale.

Rosenbaum et Rosenbaum (1971) sont arrivés à la conclusion qu'un leader démocrate est plus efficace lorsque la compétition est minimisée, c'est-à-dire que le niveau de stress est bas.

Lenk (1977) en étudiant des entraîneurs en aviron a observé qu'il n'y avait pas de différence entre les entraîneurs démocrates et autocrates, c'est-à-dire qu'ils avaient les uns et les autres obtenu de bons résultats. Cependant, il favorise le type de leadership démocrate chez les entraîneurs parce que ce type de leadership a souvent une influence positive sur la motivation des athlètes.

Par rapport à la *satisfaction*, Lippitt et White (1968) qui ont fait des expérimentations de types de leadership démocrate, autocrate et laisser-faire, par des animateurs de groupes composés de jeunes garçons, sont arrivés à la conclusion que le type démocrate est le plus apprécié. En effet, le taux de satisfaction manifesté par rapport aux trois différents types révèle une nette préférence pour les leaders démocrates lors de la réalisation d'une activité récréative.

TYPE LAISSER-FAIRE

Encore une fois, les expériences de Lippitt et White (1968) peuvent servir de base pour discuter *l'efficacité* du leadership laisser-faire. Ces deux chercheurs ont observé dans leurs groupes expérimentaux qu'avec un leader de type laisser-faire, on pouvait observer une moindre efficacité au niveau de la productivité et de la qualité du travail.

Par rapport à la *satisfaction* de ce type de leader, les principales conclusions ont été présentées par Bany et Johnson (1971). Ceux-ci, suite

à l'étude de groupes-classes, ont conclu qu'un type de leadership laisser-faire peut engendrer de la frustration et une perte de motivation chez les membres du groupe.

CONCLUSIONS

A première vue, il apparaît très difficile de tirer des conclusions claires face à l'utilisation de tel ou tel type de leadership pour un professeur qui veut assurer un bon fonctionnement de son groupe-classe. Toutefois, il est possible d'établir des parallèles entre les types de leadership versus la performance et la satisfaction du groupe. Le tableau 5.2 résume les principaux résultats cités dans ce texte et présente les auteurs qui ont produit ces conclusions.

Types versus performance. Il est possible de schématiser la relation entre la performance, le type de leadership à adopter et certaines variables telles le stress, l'ambiguïté des objectifs et le degré de compétition. La figure 5.4 indique la direction ou le passage d'un type de leadership à un autre selon que le stress, le niveau de compétition ou l'ambiguïté des objectifs sont à un degré bas ou élevé. Ainsi, lorsque le stress, l'ambiguïté des objectifs et la compétition atteignent un niveau élevé, on suggère le passage d'un style démocrate à un style autocrate. Par exemple, lors d'un temps mort durant une joute, ou lors de l'analyse d'un match à la mi-temps, l'efficacité commande des prises de décisions autocrates, tandis que lors de l'analyse d'un match durant une pratique, le professeur ou le capitaine peut se permettre de faire appel à la participation des joueurs pour identifier des solutions aux problèmes. Donc, lorsque le stress, l'ambiguïté et la compétition baissent, on suggère l'utilisation d'un style démocrate. Quant au type laisser-faire, il apparaît comme un style de leadership à proscrire quelle que soit la situation. La figure 5.5 présente la performance ou l'efficacité, dans le fonctionnement d'une équipe, que l'on peut escompter obtenir si l'on tient compte à la fois du leadership, du stress, de l'ambiguïté et du degré de compétition.

Concernant le type de leadership idéal suggéré aux *joueurs* qui exercent une influence sur les autres joueurs, l'observation de nombreuses équipes et l'interview de plusieurs étudiants indiquent une nette intolérance envers le

Tableau 5.2. Comparaisons des types de leadership démocrate, autocrate et laisser-faire par rapport à la performance et à la satisfaction.

AUTEURS	RESULTATS
LEADERSHIP AUTOCRATE	
a) Performance Korten (1968) Rosenbaum & Rosenbaum (1971) Penman & al. (1974) *b) Satisfaction* Lippit & White (1968) Oaklander & Fleishman (1964); Schreisheim & Murphy (1976)	. Plus efficace s'il y a ambiguïté dans la situation et les buts . Plus efficace, en situation de compétition . Plus de succès chez des entraîneurs . Développe beaucoup d'insatisfaction . Type de prises de décisions plus appréciées en situation de stress
LEADERSHIP DEMOCRATE	
a) Performance Korten (1968) Rosenbaum & Rosenbaum (1971) Lenk (1977) *b) Satisfaction* Lippit & White (1968)	. Plus efficace, si l'atteinte des buts n'est pas primordiale . Plus efficace, si la compétition est faible . Plus efficace, car influence positivement la motivation . Type de leader préféré
LEADERSHIP LAISSER-FAIRE	
a) Performance Lippit & White (1968) *b) Satisfaction* Bany et Johnson (1971)	. Moins efficace au niveau de la productivité et de la qualité du travail . Peut engendrer de la frustration et une perte de motivation

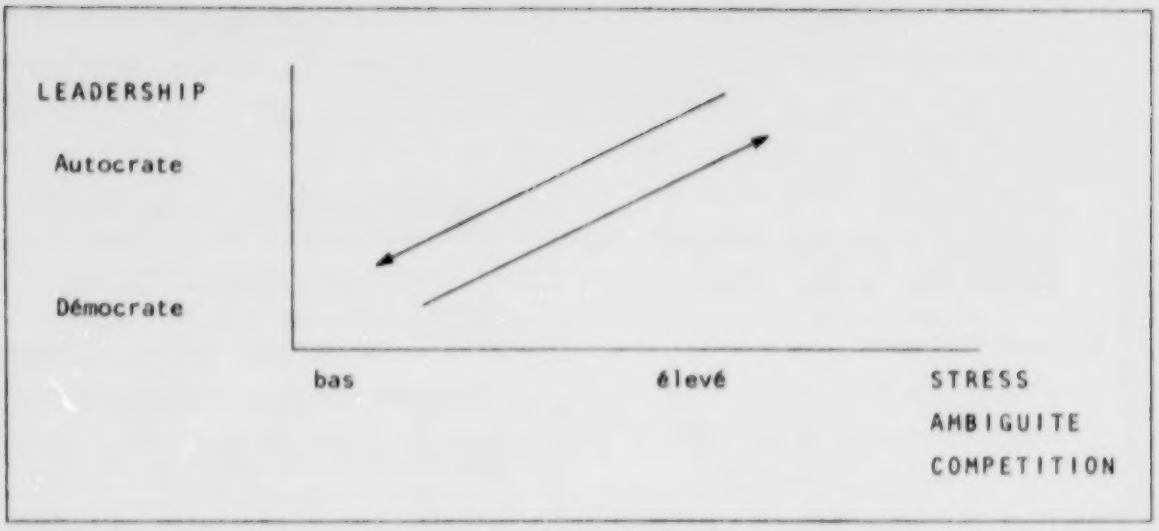


Figure 5.4. Relation entre les types de leadership et le stress, l'ambiguïté ainsi que la compétition.

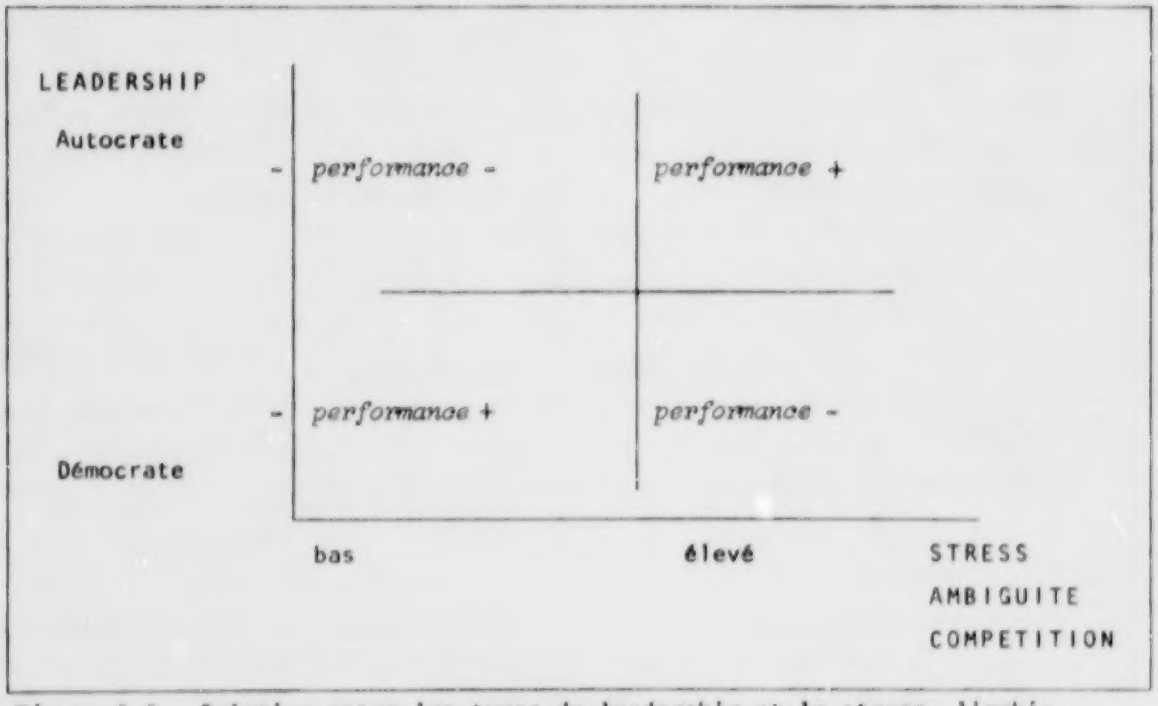


Figure 5.5. Relation entre les types de leadership et le stress, l'ambiguïté ainsi que le degré de compétition en tenant compte de la performance.

style autocrate. Cette situation s'explique du fait que les étudiants se considèrent tous égaux du point de vue hiérarchique même si certains sont meilleurs performants. Toutefois, si le capitaine est réellement considéré comme entraîneur ou chef à l'intérieur d'une équipe, et que son rôle est clairement défini, celui-ci pourra suivre la règle précédemment citée.

Concernant les autres joueurs, il s'avère avantageux pour un étudiant qui désire rallier d'autres joueurs à ses idées d'adopter une méthode démocrate, plus précisément, on propose d'utiliser la "suggestion" d'une idée ou d'une tâche à réaliser, puis de demander aux joueurs s'ils veulent se rallier à l'idée.

Un problème se pose en situation de match, car en sports collectifs, l'efficacité commande souvent la présence d'un leader sur le terrain. Dans ce cas, les joueurs peuvent accepter le leadership autocratique d'un joueur si la situation et le fonctionnement sont expliqués avant la compétition et que les commandements du leader sont en rapport avec un plan de jeu établi et accepté avant la situation de compétition. Par exemple, en football, la tradition veut que les commandements du quart-arrière soient acceptés et exécutés par les joueurs, et ce, sans discussion. En basket-ball, un garde désigné peut très bien commander les jeux et les placements des joueurs. En handball, un gardien de but devrait diriger les mouvements en défensive selon un plan établi et connu des joueurs.

Types versus satisfaction. Les conclusions mettant en relation les types de leadership et la satisfaction ne sont pas particulièrement nombreuses, cependant, en s'appuyant sur les quelques recherches existantes on peut les schématiser en tentant de faire voir les comportements à adopter dans certaines situations. Le stress ou la tension de la compétition en match et en entraînement vient donner une indication sur le choix du type de leadership qui sera avantageux par rapport à la satisfaction des participants dans une activité sportive.

Ainsi, la figure 5.6 indique le type de leadership à adopter pour élever la satisfaction des membres d'un groupe en tenant compte que la situation est plus ou moins stressante. Ainsi, lorsque le stress est élevé à cause de telle ou telle situation dans une équipe, les prises de décisions de type autocrate tendront à élever la satisfaction des participants. Cet état de fait s'expli-

que probablement du fait que cette façon de faire évite aux gens de tourner en rond et de perdre inutilement du temps. D'autre part, lorsque le niveau de stress est bas, la situation prescrit l'utilisation du type démocrate pour accroître la satisfaction. La figure 5.7 illustre d'une autre façon le degré de satisfaction que l'on peut escompter obtenir si l'on tient compte à la fois du type de leadership et du stress relié à une situation.

Finalement, une dernière analyse des conséquences reliées aux différents types de leadership démontre quelques *désavantages* pour l'un et l'autre. Ainsi, selon Lenk (1977), un type autocrate nécessite plus de contrôle et serait moins efficace à long terme, tandis qu'un type démocrate exige plus de temps consacré à l'organisation et aux prises de décision dans l'équipe.

Si l'on veut résumer très brièvement les données relatives au *choix* du type et du niveau d'orientation du leadership, on peut dire que toute personne voulant exercer du leadership dans un groupe sportif doit tenir compte des facteurs suivants:

- objectifs du groupe;
- besoins du groupe (situation et caractéristiques des membres);
- sa propre compétence relative à la prise de décision sur un problème donné;
- la compétence du groupe relativement à la prise de décision;
- sa propre personnalité.

De plus, le choix d'un type de leadership par rapport à la *performance* et par rapport à la *satisfaction*, est concordant. C'est-à-dire, que selon le degré de stress, d'ambiguïté et de l'intensité de la compétition, le type de leadership qui sera le plus efficace au niveau de la productivité sera aussi le meilleur au niveau de la satisfaction des participants. La figure 5.8 illustre la concordance de la performance et de la satisfaction selon un type de leadership (autocrate ou démocrate) utilisé en fonction qu'une situation est stressante, ambiguë ou compétitive.

La section "Applications pratiques" vous présentera quelques instruments qui peuvent aider à analyser les types et l'orientation du leadership qu'un professeur exerce dans son groupe. L'utilisation de ces tests permettra à celui-ci de mieux ajuster ses comportements en fonction des situations et des

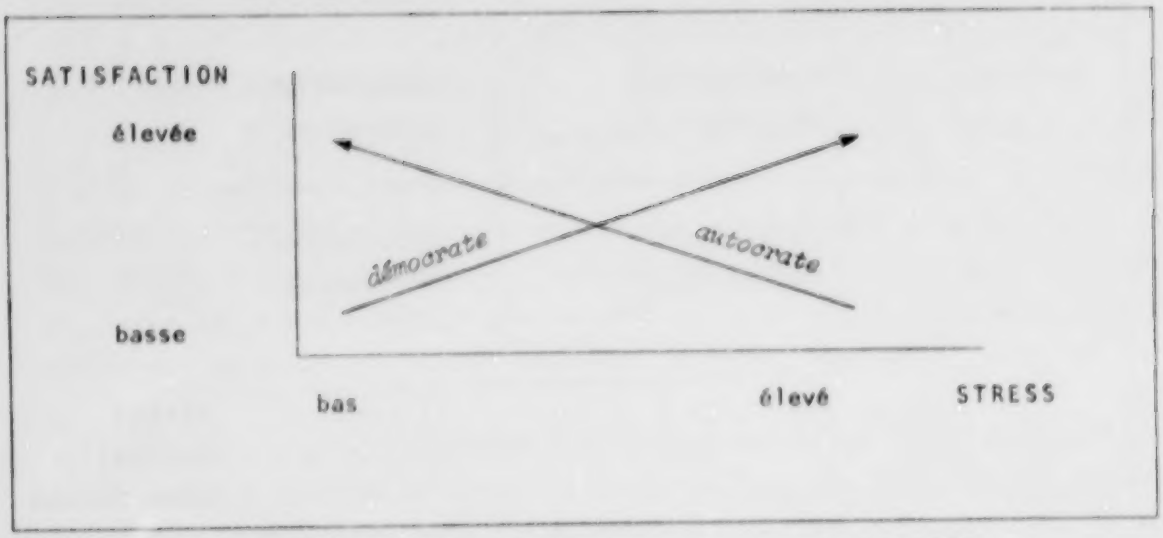


Figure 5.6. Relation entre la satisfaction et le stress en tenant compte des types de leadership.

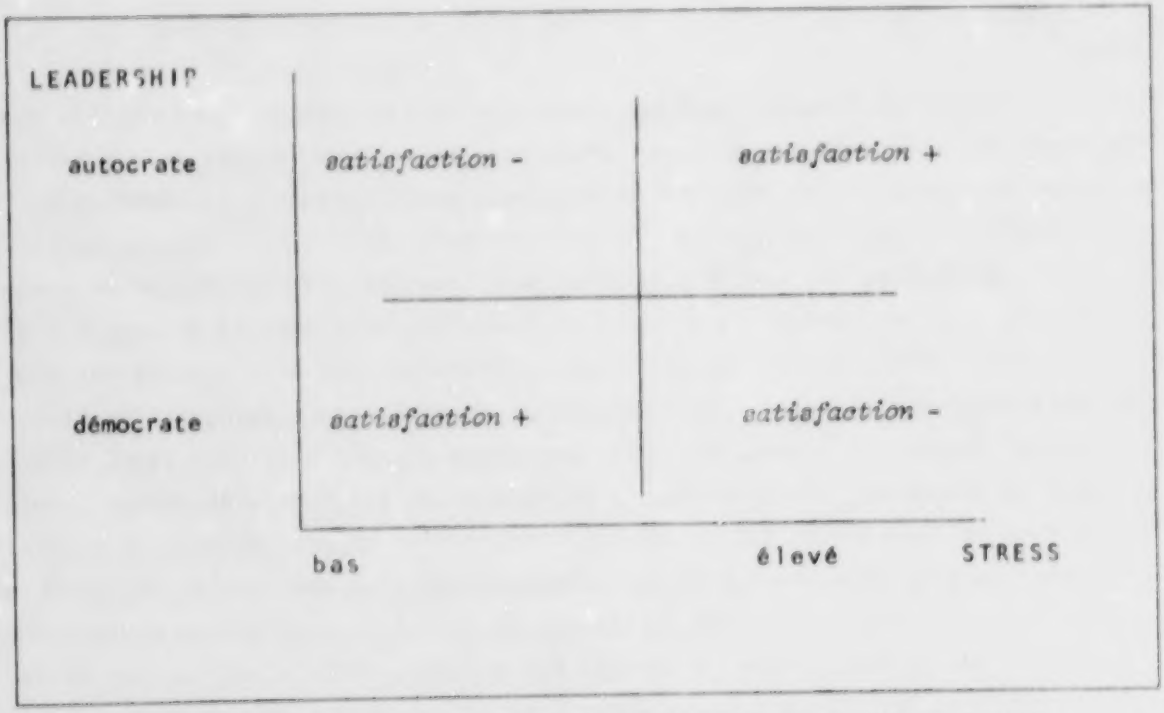


Figure 5.7. Relation entre les types de leadership et stress en tenant compte de la satisfaction.

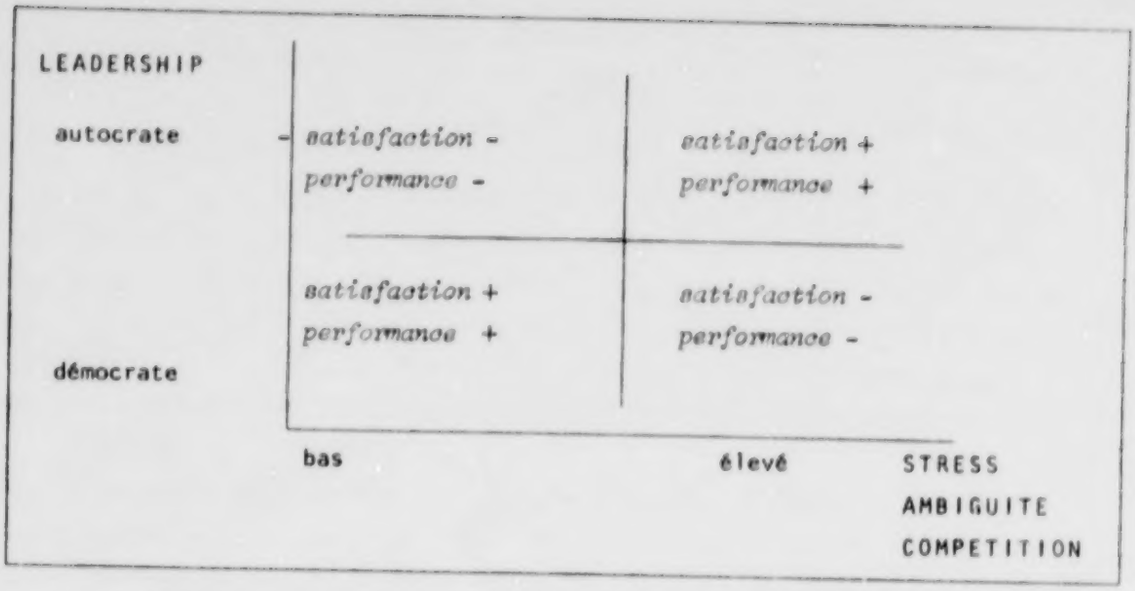


Figure 5.8. Concordance entre la performance et la satisfaction en fonction des types de leadership et la nature de la situation.

besoins des membres.

Pour mieux comprendre à quoi correspondent les comportements reliés aux types de leadership autocrate ou démocrate, on peut se référer à la description de Lippitt et White (1968) ainsi qu'au modèle présenté par Schmidt et Tannebaum (1958) à la section "Théorie et recherche".

La dernière recommandation concerne l'importance d'informer et de s'entendre avec les membres du groupe sur la manière dont vont se prendre les décisions. Ainsi, chacun sachant à quoi s'attendre, les étudiants seront plus susceptibles d'accepter les comportements du professeur, du capitaine et des autres joueurs. Il peut même être avantageux de subdiviser les types de *prises de décisions*. Par exemple, le professeur et les étudiants peuvent convenir de la répartition des responsabilités ainsi: ce qui concerne la discipline sportive elle-même c'est-à-dire l'apprentissage et l'application des techniques et des tactiques constituent le secteur de décisions attribué au professeur tandis que le fonctionnement général des équipes, comme l'application de la discipline, les changements de joueurs et autres seront la responsabilité de chaque équipe, donc les décisions relatives à ce secteur seront prises démo-

cratiquement en discussion d'équipe animée par le capitaine ou par un joueur désigné par le groupe-équipe.

2.7 FONCTIONS DU LEADER

Lorsqu'on aborde l'étude du leadership, on peut analyser le sujet à partir des tâches, des fonctions ou des comportements observés chez les leaders. Quelles sont les tâches ou fonctions qui sont généralement remplies par un leader désigné ou un chef d'équipe. Cette approche peut être utile surtout pour un leader désigné qui joue le rôle de chef dans une équipe de travail. Le professeur de sports collectifs peut être considéré dans cette catégorie.

Plusieurs auteurs adoptent l'approche proposée par Benne et Sheats (1948). Cette approche consiste à analyser non pas les fonctions des leaders reconnus dans un groupe, mais les différentes fonctions qui contribuent au fonctionnement du groupe et qui sont remplies par n'importe lequel des membres. Ces groupes de fonctions ou rôles sont:

- les rôles de tâches;
- les rôles de construction et de maintien du groupe;
- les rôles individualistes.

Cette approche est aussi valable puisqu'il a déjà été établi par Cartwright et Zander (1968) que les leaders, dans des groupes informels, jouent sensiblement les mêmes rôles que les autres membres, mais avec une intensité plus grande.

Cependant, le présent texte se limite à établir les fonctions plus spécifiques aux leaders.

Plusieurs auteurs, dont Mucchielli (1975), Hemphill (1949), Krech et Crutchfield (1948) ont cherché à établir les fonctions types d'un leader. Haroux (1968) a proposé les fonctions suivantes au niveau des leaders dans les équipes sportives:

- constituer un centre autour duquel l'équipe peut forger sa cohésion;
- contrôler et développer les relations internes du groupe;
- assurer une participation satisfaisante pour les membres.

S'inspirant du LBDQ original (Leader Behavior Description Questionnaire) développé par Hemphill et Coons (1957) en vue de mesurer les comportements

des leaders, Halpin et Winer (1957) ont synthétisé les comportements d'un leader en quatre catégories d'actions: Considération, organisation de la structure, production et sensibilité. Ils ont donné les définitions suivantes à leurs quatre catégories de comportements (tableau 5.3). Puis, Stogdill (1963) a créé une adaptation du LBDQ qui regroupe 12 catégories de comportements: Considération, structuration, représentation, demande de réconciliation, tolérance à l'incertitude, persuasion, tolérance à la démocratie, rôle, emphase sur la production, prévision des résultats, intégration et relations avec les supérieurs.

Une brève synthèse de la théorie de House (Path-Goal Theory) (House, 1971) donne au lecteur un autre point de vue des principales fonctions d'un leader. Dans la théorie de House, l'emphase est mise sur les objectifs et les besoins des subordonnés. Les trois grands principes suivants sont issus de cette théorie et présentés par House et Dessler (1974).

- Un subordonné chemine vers ses objectifs et le rôle du leader est de le supporter dans ce cheminement.
- L'efficacité du leader sera souvent reliée à la capacité de motiver un individu dans l'accomplissement de ses objectifs.
- La perception qu'a le subordonné de sa compétence influence l'efficacité du leader:
  . si le subordonné se perçoit comme compétent dans une tâche, il sera moins réceptif à un style autocrate;
  . si le subordonné se perçoit plus ou moins compétent, il tolèrera davantage un style autocrate.

Dans le domaine du sport, Vos Strache (1979) a vérifié l'application de cette théorie à l'aide de 29 équipes féminines de basket-ball, au niveau collégial et universitaire. Il a utilisé la version du LBDQ de Stogdill (1963) comme instrument de mesure du leadership. Les résultats de cette recherche supportent une partie de cette théorie. En effet, il apparaît que les équipes qui fonctionnent le moins bien sont celles qui ont un entraîneur qui n'indique pas clairement les objectifs et les moyens à prendre pour obtenir le succès.

Chelladurai et Saleh (1978) ont aussi vérifié cette théorie à partir de différentes tâches sportives (sports individuels et collectifs, tâches ouvertes ou fermées). Ils ont utilisé le LSS (Leadership Scale for Sports) comme instrument de mesure pour évaluer le leadership. Les résultats de leur recherche démontrent que cette théorie ne s'applique qu'aux sports collectifs.

Tableau 5.3. Classification des comportements relatifs au leadership (adapté de Halpin et Winer, 1957).

CONSIDERATION (Consideration)	Comportements associés à l'amitié, la confiance mutuelle, le respect et la chaleur humaine dans les relations entre le leader et les subordonnés.
ORGANISATION DE LA STRUCTURE (Initiating structure)	Comportements par lesquels le leader organise et définit la relation entre lui et ses subordonnés.
PRODUCTION (Production emphasis)	Comportements orientés vers la motivation des subordonnés en vue d'une plus grande activité.
SENSIBILITE (Sensitivity)	Comportements relatifs à la sensibilité du leader, à sa conscience sociale dans ses relations et vis-à-vis des pressions sociales intérieures et extérieures au groupe.

Une autre théorie a aussi marqué l'étude du leadership. Il s'agit de la "Life-Cycle Theory" proposée par Hersey et Blanchard (1969, 1972). Cette théorie propose que les comportements du leader doivent s'adaptés selon

le niveau de maturité des membres du groupe. Le leader varie ses comportements par rapport à la structuration de la tâche (orientation vers la tâche) et par rapport à ses relations interpersonnelles avec les membres ou subordonnés (orientation vers l'affectivité). La maturité des membres est définie par la capacité de fixer des buts réalistes et l'habileté à prendre ses responsabilités, ainsi que par l'éducation et l'expérience. Cette théorie identifie quatre phases d'évolution du leadership:

1- forte orientation vers la tâche et faible orientation vers l'affectivité;
2- forte orientation vers la tâche et forte orientation vers l'affectivité;
3- faible orientation vers la tâche et forte orientation vers l'affectivité;
4- faible orientation vers la tâche et faible orientation vers l'affectivité.

Ainsi le leader doit adapté le niveau d'orientation de son leadership de la façon suivante: au début de la vie du groupe, il adopte ses comportements selon la phase un (forte orientation vers la tâche et faible orientation vers l'affectivité), puis il chemine avec le groupe en modifiant ses comportements jusqu'à la phase quatre (faible orientation vers la tâche et faible orientation vers l'affectivité), selon l'évolution de la maturité du groupe. Hersey et Blanchard (1969) ont proposé que cette théorie s'applique aussi bien à l'éducation d'un enfant qu'à un groupe de travail.

Chelladurai et Carron (1978) croient que cette théorie ne s'applique pas à l'équipe sportive car la variable "maturité" est très difficile à évaluer en sport. De plus, elle est influencée différemment selon l'habileté motrice de chacun.

Vos Strache (1979) a vérifié de façon expérimentale l'application de cette théorie dans des équipes sportives (basket-ball féminin). Les résultats de cette recherche confirment l'hypothèse de Carron et Chelladurai, à l'effet que cette théorie ne s'applique pas dans le contexte d'une équipe sportive. Cependant, l'expérience de Vos Strache présente une erreur de concept. En effet, cette chercheuse a émis l'hypothèse suivante: si la Life-Cycle Theory s'applique aux sports, les équipes séniors préfèrent une faible orientation vers la tâche et une faible orientation vers l'affectivité de la part de leur entraîneur, comparativement aux équipes cadettes; donc, elle évalue la maturité en fonction de l'âge et de l'expérience mais non en fonction de l'évolution d'un groupe, c'est-à-dire la maturité à l'intérieur d'une même équipe. Ces athlètes peuvent être plus âgés et plus expérimentés, mais

ne pas posséder de maturité en tant que membres d'un même groupe.

Il ressort qu'il semble impossible pour le moment de conclure sur l'application intégrale de ces deux théories (Path-Goal Theory et Life-Cycle Theory) dans le contexte d'une équipe sportive. Toutefois, il semble que la Path-Goal Theory s'appliquerait davantage dans une équipe sportive.

Dans le domaine de l'éducation, Bany et Johnson (1974) ont réalisé une synthèse des fonctions généralement accomplies par un leader désigné comme c'est le cas pour un professeur ou un entraîneur.

- Un leader formule des projets en accord avec les objectifs du groupe.
- Il analyse, organise et aide le groupe à mener à bien ses décisions et ses projets.
- Il crée et maintient le moral et la solidarité du groupe.
- Il apporte des informations et facilite les communications à l'intérieur du groupe.
- Il veille à ce que les objectifs et activités des individus restent en accord avec ceux du groupe.
- Il se réfère à un ensemble logique de principes, lorsqu'il exprime son approbation ou sa désapprobation.

Une fonction qui est malheureusement très souvent oubliée est celle d'organiser l'évaluation du cheminement du groupe. Dans un groupe de tâche telle l'équipe sportive, ce processus devient un des éléments importants de la dynamique de groupe. Concernant cette fonction d'évaluation, on peut y ajouter le concept de renforcement positif ou négatif. Plusieurs chercheurs ont considéré la distribution des renforcements positifs comme étant une fonction propre au leader désigné, comme par exemple Chelladurai et Saleh (1980) lorsqu'ils ont construit le LSS (Leadership Scale for Sports).

A ce sujet, une des questions que l'on peut soulever est la suivante: En tant que professeur, dois-je récompenser individuellement mes joueurs ou donner des récompenses collectives? Une étude de Stendler, Domrin et Haines (1951) qui ont étudié les effets de ces deux types de récompenses sur l'atmosphère sociale d'un groupe, permet de suggérer une réponse. Cette étude démontre que les récompenses accordées au groupe suscitaient davantage de comportements positifs. Les récompenses individuelles provoquaient un

climat de compétition et un mauvais esprit de travail.

INSTRUMENTS DE MESURE

Plusieurs recherches sur le leadership ont été faites à partir des fonctions des leaders désignés. Les problèmes que l'on cherche le plus souvent à résoudre sont les suivants. D'abord, on cherche à établir avec quelle intensité un leader désigné exerce de l'influence sur ses subordonnés. Deuxièmement, on a souvent étudié les fonctions des leaders en relation avec la perception; c'est-à-dire, est-ce que le leader lui-même perçoit l'exercice de son leadership ou de son influence de la même manière que ses subordonnés? Lors d'une étude de ce type, les chercheurs doivent utiliser un instrument de mesure qui permet d'évaluer si oui ou non, ou encore, avec quelle fréquence le leader concerné adopte tel ou tel comportement. On peut aussi questionner les sujets afin de savoir s'ils aiment ou n'aiment pas tel ou tel comportement chez leurs chefs d'équipes de travail.

L'instrument le plus utilisé jusqu'à présent fut le LBDQ (Leader Behavior Description Questionnaire) développé par Hemphill et Coons (1957). Ce questionnaire a subi quelques modifications en cours de route selon la nature des recherches, mais à l'origine, il mesurait neuf dimensions du leadership: instigation, membership, représentativité, intégration, organisation, domination, communication, reconnaissance et productivité. Chacune de ces fonctions, dans le LBDQ, est évaluée à l'aide d'un certain nombre de comportements inhérents à la fonction concernée. La version du LBDQ la plus utilisée est celle de Stogdill (1963) qui regroupe 12 catégories de comportements (déjà citées dans ce texte).

Plus récemment dans le domaine du sport, Chelladurai et Saleh (1978, 1980) ont développé le LSS (Leadership Scale for Sports). S'inspirant des précédents instruments, ils ont développé un questionnaire plus approprié au domaine sportif. A l'aide de 160 sujets (80 garçons et 80 filles), ils ont identifié quels comportements de l'entraîneur étaient préférés par les joueurs. De cette étude, ils ont retenu 50 comportements qu'ils ont classifiés en cinq catégories: entraînement et instruction, comportements dé-

mocrates, comportements autocrates, support social et renforcements positifs. Une fois le questionnaire construit, ils ont vérifié sa validité et sa fidélité. Dans une première expérience, à l'aide de 102 sujets (45 garçons et 57 filles), ils ont vérifié l'application aux différents sexes. Puis, dans une seconde étude, ils ont validé l'application de leur instrument dans différentes disciplines sportives, telles: basket-ball, lutte, athlétisme et aviron. Lors de ces deux expérimentations, les sujets interrogés devaient répondre de deux manières à chaque question identifiant un comportement. Ainsi, chaque sujet indiquait, sur une échelle appropriée, le comportement perçu chez son entraîneur et le comportement qu'il souhaiterait voir adopter par son entraîneur. Chelladurai et Saleh (1980) ont donc pu identifier les écarts entre les comportements perçus et les comportements préférés en rapport avec l'exercice du leadership. Après avoir vérifié la stabilité dans l'application du questionnaire, les auteurs ont conservé 40 items afin de composer le LSS. Ces auteurs, présument que si un entraîneur adopte des comportements souhaités par les joueurs, il exercera du leadership. Ainsi les répondants à ce questionnaire doivent coter la fréquence avec laquelle l'entraîneur adopte les comportements généralement souhaités par les athlètes.

Une brève critique de cet instrument (Leadership Scale for Sports) peut être faite en jetant un regard sur sa validité. Le LSS apparaît comme l'instrument le plus valable à date pour mesurer les comportements en rapport avec les fonctions d'un entraîneur en tant que leader. Sa validité de contenu est très satisfaisante car le questionnaire couvre bien l'univers théorique relatif aux fonctions d'un leader à l'exception de l'évaluation du cheminement du groupe. De plus, les catégories de comportements peuvent se justifier par l'observation empirique dans la pratique. Cependant, le LSS présente une faiblesse au niveau de la validité de concept (construct validity). En effet, les comportements énumérés dans la catégorie "Comportements autocrates" ne sont pas en relation avec les récentes données scientifiques. Chelladurai et Saleh (1980) énoncent des comportements, tels:

- travaille relativement indépendant des athlètes;
- n'explique pas ses actions;
- refuse des compromis;

- parle de manière à ne pas être questionné.

Ils n'ont pas tenu compte des résultats de recherche mettant en relation les comportements autocrates avec le stress, l'ambiguïté et la compétition tels qu'ils furent présentés à la section "Conséquences du leadership". Ce point est d'autant plus important qu'il y a concordance entre l'efficacité et la satisfaction, c'est-à-dire qu'un comportement autocrate exercé en certaines circonstances de stress, d'ambiguïté et de compétition était perçu à la fois comme efficace par rapport à la productivité et satisfaisant pour les participants. De plus, lors de l'analyse de la consistance interne du test la corrélation obtenue entre cette catégorie de comportements et le score total du test par rapport aux comportements préférés par les athlètes, est passablement faible ($r = .45$) comparativement aux autres catégories de comportements (les r. varient de .70 à .83).

La section "Applications pratiques" vous présentera quelques instruments de mesure en rapport avec le leadership. Cependant, l'approche est relativement différente. Plutôt que de vouloir mesurer le degré d'influence d'un leader, il a été préféré une évaluation sur différents aspects du leadership, tels: les niveaux d'orientation et les types de leadership. Cette approche semble plus avantageuse lorsqu'il s'agit de construire des instruments qui servent à l'animation et non à la recherche. Car la question primordiale en animation n'est pas de savoir si oui ou non j'exerce de l'influence, mais bien de savoir comment je peux exercer de l'influence sur le groupe en tenant compte des besoins des participants. Il apparaît donc avantageux de décortiquer l'évaluation du leadership avec plusieurs instruments plutôt qu'utiliser seulement un long questionnaire qui tente de regrouper tous les aspects du leadership et qui ne répond pas nécessairement aux besoins.

2.8 RELATIONS AVEC LES AUTRES PROCESSUS

En tant qu'un des principaux processus de groupe, le leadership est constamment en interrelation avec d'autres processus, soit en les influençant, soit en étant influencé par eux. Il vous sera présenté un certain nombre de relations à l'aide de recherches expérimentales réalisées dans le

domaine de l'éducation.

OBJECTIFS

Sanford (1950), dans une étude sur la relation entre le leadership et les objectifs, a conclu que plus l'objectif d'un groupe est important pour les membres, plus on accordera de l'attention à la compétence que doit avoir le leader pour aider le groupe à réaliser cet objectif.

NORMES

Marcus (1961) a observé que lorsqu'il y avait formation de sous-groupes dans un groupe donné, on voyait apparaître de nouvelles normes propres à chaque sous-groupe. Ce phénomène était relié au fait que le leader désigné était centré sur la tâche et les procédures. Il est à noter que si un groupe aurait été très préoccupé par la productivité et la tâche, il n'est pas certain qu'un leadership centré sur la tâche aurait provoqué la même dynamique de groupe.

Anderson et Kell (1954) ont comparé deux groupes-classes; l'un où l'enseignant exerçait un leadership autocrate, l'autre où l'enseignant exerçait un leadership de type démocrate. Ces chercheurs ont conclu que le leadership démocrate provoquait davantage des comportements similaires. Dans le groupe où on avait exercer un leadership autocrate, le groupe se subdivisait en deux; une partie des élèves avaient une productivité élevée et avait développé une forte confiance en soi, tandis que l'autre moitié adoptait un comportement défensif et une faible participation. On en conclut qu'un leadership démocrate suscite une meilleure adhérence aux normes du groupe.

STRUCTURE

Hemphill (1950), dans une étude mettant en relation le leadership et la dimension des groupes, a établi que les membres d'un grand groupe approuvent davantage un leadership autocrate que les participants d'un petit groupe. Il est très facile d'observer ce phénomène. Par exemple dans une assemblée syndicale, on remarque qu'un leadership autocrate sera très rarement contesté car les gens se sentent mal à l'aise d'intervenir, tandis que les mêmes propositions avancées par les leaders syndicaux sont souvent contestées

en petits groupes de discussions informelles. Certains leaders abusent de ce phénomène de groupe; cette tactique est très efficace à court terme, cependant à long terme, ils risquent de perdre leur influence et même d'être rejetés par les membres.

PARTICIPATION

Page et McGinnies (1959) qui ont observé les effets produits par différents types de leadership dans des groupes de discussion, affirment que les membres qui participent peu étaient beaucoup plus favorables à un leadership directif. Ceux dont la participation était importante étaient eux aussi moins bien disposés à l'égard du leadership non-directif. Dans les équipes sportives, on peut aussi observer ce phénomène. Lors des discussions en équipe, plusieurs joueurs éprouvent rapidement de la frustration lorsque l'entraîneur n'est pas directif, c'est-à-dire qu'il n'est pas sévère par rapport à la distribution du droit de parole et à l'organisation des échanges d'idées.

CLIMAT

Connor (1960), dans une étude expérimentale mettant en relation le leadership et le climat de groupe, a conclu que dans des groupes où il y avait des enseignants qui exerçaient leur rôle de façon démocrate, les relations professeurs-élèves étaient meilleures. Les jeunes étaient plus détendus, confiants et amicaux.

2.9 MODELE D'ANALYSE DU LEADERSHIP

Suite à la théorie et aux recherches citées, les auteurs présentent un modèle qui structure l'analyse du leadership et qui résume l'étude de ce processus de groupe. La figure 5.9 présente les principales composantes du leadership qui ont été présentées et étudiées dans les pages précédentes, telles: genres, niveaux d'orientations, types, déterminants, conséquences et fonctions.

L'utilisation d'un tel modèle présente des avantages pour celui qui veut s'initier aux connaissances relatives à ce processus et pour celui qui

veut pousser plus loin l'étude et l'analyse du leadership en mesurant certaines variables qui influencent ou qui sont influencées par le leadership. Les principaux avantages de ce modèle sont:

- donne une vue d'ensemble des concepts relatifs au leadership;
- permet une meilleure classification de la littérature relative au leadership;
- permet de mieux visualiser les interrelations entre les différentes variables impliquées dans l'analyse du leadership;
- tente de résumer de façon la plus complète possible l'univers théorique qui couvre le processus du leadership.

3. COMMENT DEVENIR UN LEADER EFFICACE ?

Après avoir pris connaissance de la théorie et des résultats de recherches par rapport au leadership, comment pouvons-nous appliquer ces données scientifiques afin de permettre aux professeurs et aux responsables d'équipes sportives de devenir les leaders efficaces?

Avant de prétendre améliorer les qualités d'un leader, il convient de discuter le mythe classique: "On naît leader, on ne le devient pas". Les recherches scientifiques présentées dans la partie précédente de ce chapitre, Bird (1940), Stogdill (1948), Lippitt (1949) ainsi que Fleishman, Harris et Burtt (1955), ont clairement démontré que le fait d'être un leader dans un groupe, n'est pas relié à des qualités personnelles héréditaires. Bien que les traits de personnalité jouent un certain rôle parmi les facteurs déterminants du leadership, ce sont d'abord et avant tout les besoins du groupe, la nature de la tâche, les circonstances ainsi que le rôle et la compétence d'une personne qui font d'elle un leader dans un groupe. On a trop longtemps pensé que les grands hommes ou les grands leaders avaient des qualités communes. Les récentes découvertes prouvent le contraire et démontrent que les grands hommes sont des leaders de situation, et qu'ils diffèrent les uns des autres.

3.1 LE PROFESSEUR EN TANT QUE LEADER

Selon le modèle d'analyse du leadership présenté dans ce chapitre, le

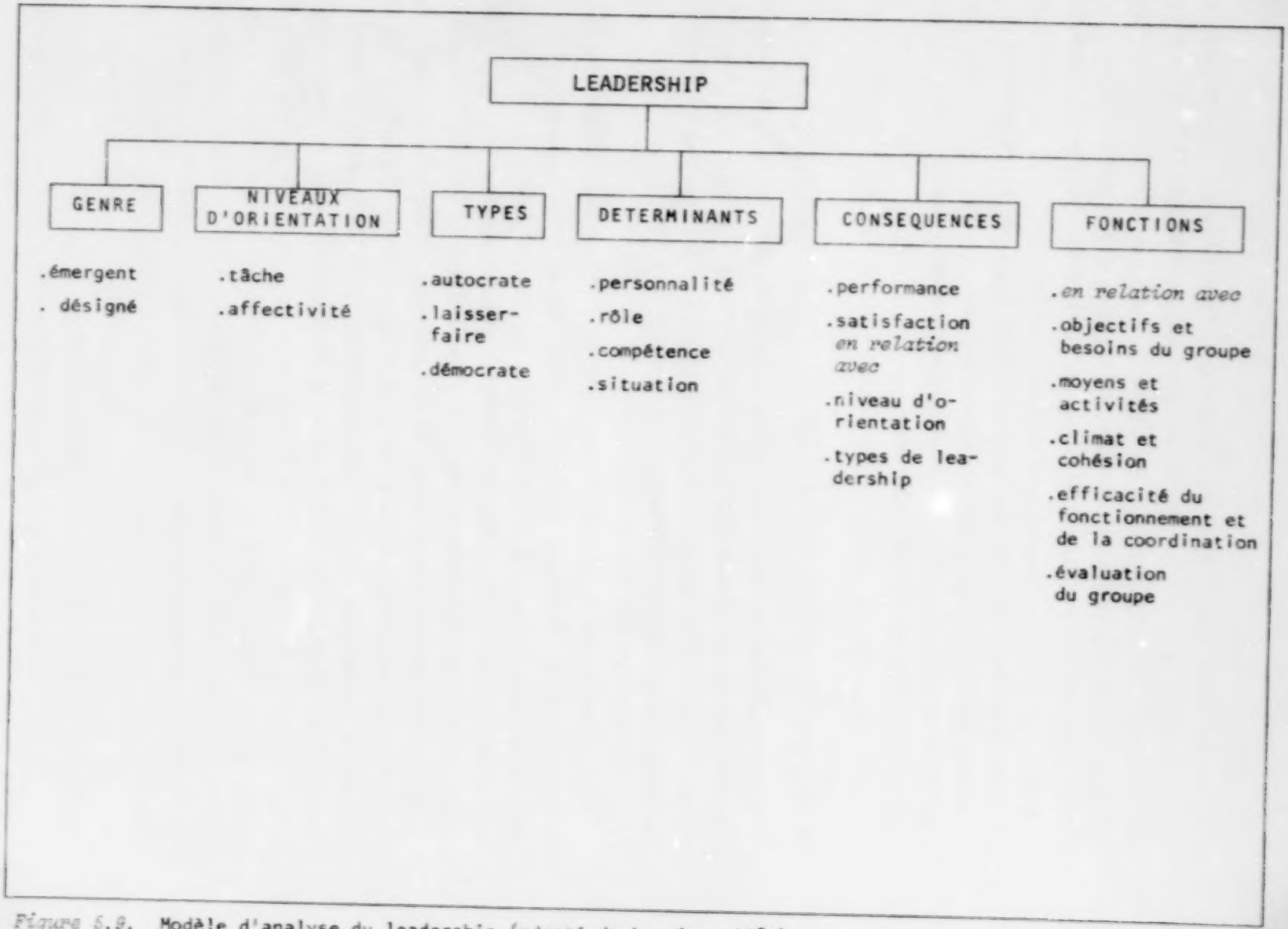


Figure 5.9. Modèle d'analyse du leadership (adapté de Lasnier, 1980).

professeur d'un groupe sportif est considéré comme un leader désigné, oeuvrant soit au niveau de la tâche, soit au niveau émotif et exerçant son leadership de façon démocrate, autocrate ou laisser-faire.

Concernant le niveau d'orientation du leadership, l'expérience démontre que la plupart des professeurs s'orientent davantage vers la tâche que vers les relations interpersonnelles. On peut même presque dire que ce fait devient un élément négatif par rapport à la dynamique de groupe vécue dans les équipes sportives, car bon nombre de professeurs mettent nettement l'accent au niveau de la tâche et négligent souvent le niveau affectif dans leur groupe. Les conséquences qui en résultent sont souvent une augmentation de l'anxiété, un manque de satisfaction et une baisse de la motivation chez les étudiants.

Dans le public en général, on dit souvent que le professeur doit être un bon leader pour que sa classe fonctionne bien. Effectivement, des recherches, telles que celles de White (1943) démontrent qu'un groupe fonctionne mieux et que les tâches sont accomplies plus rapidement lorsqu'il y a présence d'un leader dans un groupe. Une absence de leadership entraîne de l'apathie dans un groupe. L'expérience nous démontre aussi qu'à partir de ses responsabilités, le professeur est obligé de jouer un rôle de leader.

On peut donc conclure qu'une des principales fonctions du professeur consiste à diriger et à orienter les prises de décisions au sein de sa classe. Cependant, il est de mise de se poser la question: Est-ce que les professeurs exercent leur leadership de façon efficace, c'est-à-dire de la meilleure manière selon les circonstances et les besoins de leur groupe. L'observation du cheminement de nombreux groupes porte à croire qu'il y a place à l'amélioration, surtout en ce qui concerne l'utilisation abusive du leadership autoritaire.

3.2 DEVELOPPEMENT DE L'EFFICACITE DU LEADERSHIP

L'analyse des conséquences du leadership par rapport aux différents types et différents niveaux d'orientation du leadership a démontré que l'efficacité du leadership est principalement reliée à la *situation*. La stratégie à adopter pour améliorer l'efficacité d'un leader devrait donc s'orienter vers l'analyse de la pertinence de l'utilisation du type et du niveau d'o-

rientation du leadership qui convient à chacune des prises de décisions en fonction de la situation plutôt qu'à essayer de changer la personnalité du leader ou des membres. C'est d'ailleurs ce qu'a conclu Fiedler (1968) suite à de nombreuses expériences sur le leadership.

Quant à l'orientation des comportements relatifs aux différents *types de leadership*, le lecteur se référera aux conclusions présentées lors de l'analyse des conséquences du leadership (section 2.6) et au questionnaire "Types de leadership" (voir applications pratiques, section 4).

Etant donné que tout leader devra osciller entre le style démocrate et autocrate selon le changement de la situation et l'évolution du groupe, il est intéressant de reprendre le modèle présenté par Schmidt et Tannenbaum (1958) et de l'adapter au groupe-classe. La figure 5.10 présente la gamme des méthodes utilisées pour prendre une décision. Cette gamme présente différentes alternatives à partir du professeur qui prend les décisions lui-même, puis les annonce aux étudiants (autocrate) jusqu'au professeur qui laisse le groupe libre de choisir une solution tant que certaines contraintes sont respectées.

Les variables fondamentales sur lesquelles se base le choix du type de leadership en fonction de la situation sont, les recherches actuelles, le degré d'ambiguïté des objectifs poursuivis, du stress et du degré de compétition. Ainsi, plus ce degré est élevé, plus la situation requiert un leadership autocrate, tandis qu'un niveau bas d'ambiguïté, de stress et de compétition suggère l'adoption d'un style démocrate. L'application de ces principes rendra l'exercice du leadership à la fois plus efficace pour le groupe et plus apprécié par les étudiants. On doit aussi se rappeler que la perception qu'ont les subordonnés de leur compétence influence l'efficacité du leader. Si les étudiants se perçoivent comme compétents dans une tâche, ils seront moins réceptifs à un style autocrate. S'ils se perçoivent plus ou moins compétents, ils tolèreront davantage un style autocrate.

Les comportements relatifs *aux niveaux d'orientation* vers la tâche ou vers l'affectivité pourront être inspirés par l'utilisation du questionnaire "Niveaux d'orientation du leadership" (voir applications pratiques, section 4).

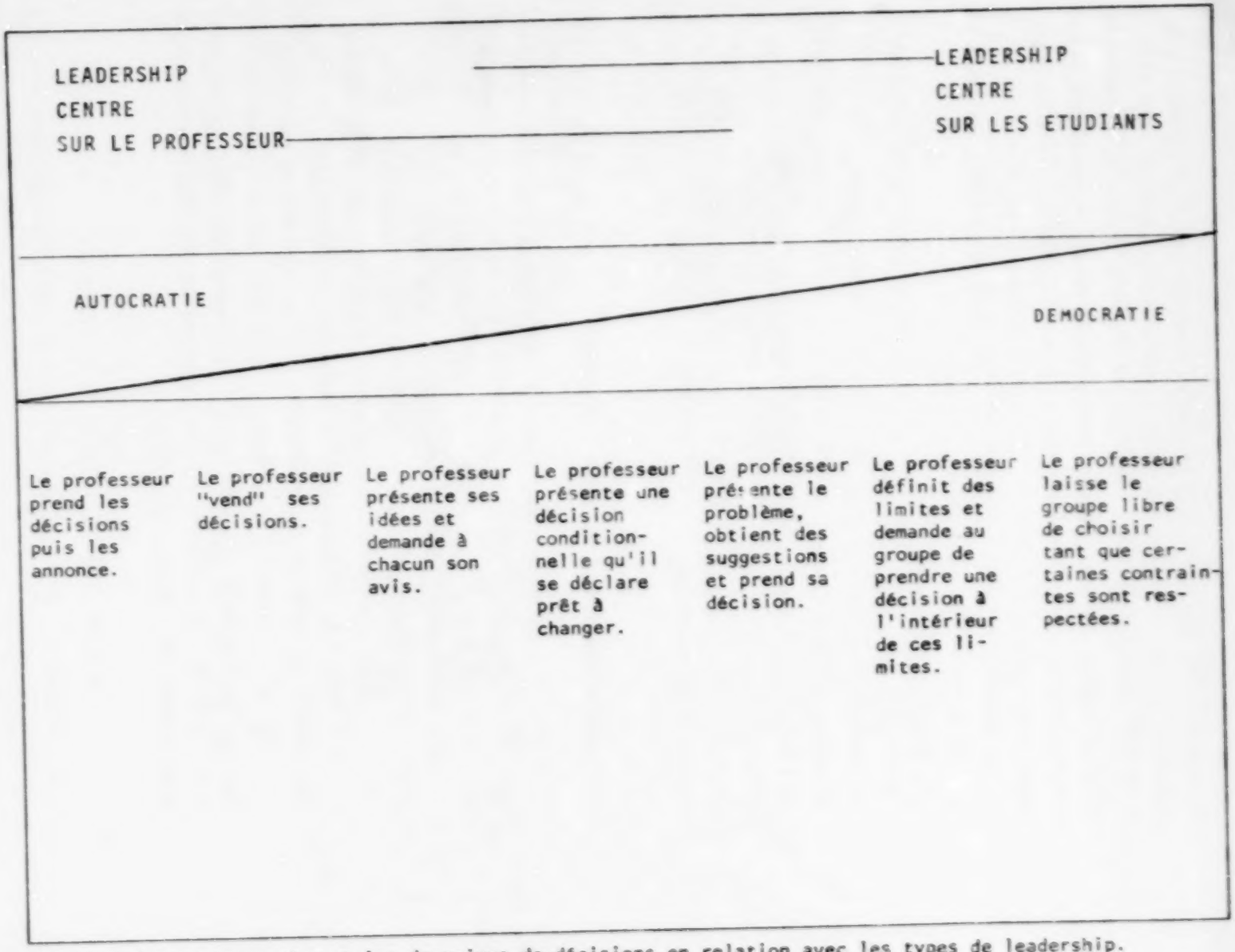


Figure 5.10. La gamme des styles de prises de décisions en relation avec les types de leadership.

Idéalement, ils devraient être fortement inspirés par la préférence des étudiants vis-à-vis l'orientation du groupe vers la tâche ou vers les relations interpersonnelles. De plus, la pratique révèle qu'un équilibre entre les deux niveaux d'orientation est généralement souhaité par les étudiants tandis que la tendance naturelle des professeurs irait vers la tâche.

En conclusion, l'efficacité d'un leader sera étroitement reliée à sa capacité de percevoir les éléments suivants:

- les objectifs du groupe;
- les besoins affectifs du groupe;
- les caractéristiques des membres;
- la nature de la situation;
- sa propre compétence relative à un problème donné lors d'une prise de décision;
- la compétence du groupe relative à la prise de décision;
- sa propre personnalité.

4. APPLICATIONS PRATIQUES

Le rôle du professeur concernant les applications pratiques vis-à-vis l'exercice du leadership dans son groupe peut être mis principalement en rapport avec les éléments suivants.

1- Accepter de partager le leadership avec les étudiants.
2- Identifier la satisfaction et l'efficacité de son leadership.
3- Connaître la perception des étudiants vis-à-vis son type de leadership et son niveau d'orientation vers la tâche et l'affectivité.
4- Connaître la perception des étudiants vis-à-vis le rôle du capitaine.
5- Selon les circonstances et les besoins du groupe, se faire aider du ou des leaders appropriés afin de rallier le groupe, lui inspirer une meilleure cohésion, ou encore orienter le cheminement des équipes vers l'accomplissement des tâches avec succès.

4.1 QUESTIONNAIRE SUR LES TYPES DE LEADERSHIP

Les tableaux 5.4 et 5.5 présentent un questionnaire ayant pour titre

Tableau 5.4. Directives pour le questionnaire relatif aux types de leadership.

DIRECTIVES

Il est demandé de coter de deux façons (A et B) chacune des propositions.

A. Selon la *situation actuelle*, tel que votre professeur agit présentement.

B. Selon la *situation souhaitable*, c'est-à-dire selon vous, quel devrait être le comportement de votre professeur.

Les propositions sont cotées à l'aide de l'échelle d'évaluation suivante:

1 = n'adopte *jamais* ce comportement
2 = adopte *rarement* ce comportement
3 = adopte *quelques fois* ce comportement
4 = adopte *assez souvent* ce comportement
5 = adopte *très souvent* ce comportement
6 = adopte *toujours* ce comportement

Encerclez le chiffre correspondant à votre choix pour chacune des deux situations (A et B).

Exemple:

Le professeur prend les décisions seul, sans discuter les problèmes ou les événements avec nous.

	Jamais					Toujours
A	1	(2)	3	4	5	6
B	1	2	3	(4)	5	6

Pour les questions 10 et 11, l'échelle utilisée est une cote de 1 à 6, (1 = peu satisfait, 6 = beaucoup satisfait).

Tableau 5.5 — Questionnaire pour identifier le type de leadership privilégié en fonction des objectifs, de la tâche et des prises de décisions.

Types de leadership du professeur								
		jamais						toujours
1. Le professeur prend des décisions seul, sans discuter les problèmes ou les événements avec nous.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
2. Le professeur favorise des réunions ou des discussions en équipe pour prendre des décisions concernant le fonctionnement des équipes.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
3. Le professeur accepte les suggestions des étudiants lorsque ceux-ci en font, mais il ne nous demande pas d'en faire.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
4. Le professeur choisit lui-même les objectifs poursuivis.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
5. Le professeur propose des objectifs et les étudiants choisissent ceux qu'ils veulent privilégier.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
6. Le professeur ne propose pas d'objectifs lors des entraînements et des joutes.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
7. Le professeur n'écoute pas nos suggestions concernant le fonctionnement des équipes.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
8. Le professeur nous demande des suggestions concernant le fonctionnement des équipes et le travail à faire.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
9. Lorsque le professeur nous donne un exercice, il ne dit pas comment l'exécuter précisément.	*A*	1	2	3	4	5	6	
	B	1	2	3	4	5	6	
		peu						beaucoup
10. Je suis satisfait de la façon dont le professeur dirige le cours.		1	2	3	4	5	6	
		1	2	3	4	5	6	
11. Je pense que l'ensemble des étudiants sont satisfaits de la façon dont le professeur dirige le cours.		1	2	3	4	5	6	
		1	2	3	4	5	6	

"Types de leadership du professeur" et les directives s'y rapportant. Ce questionnaire a été construit afin d'identifier le type de leadership privilégié en fonction des objectifs, de la tâche et des prises de décisions. Le tableau 5.6 présente une description du questionnaire, les objectifs spécifiques poursuivis lors de son application, ses modes d'application et les méthodes de compilation et d'interprétation des résultats. Le tableau 5.7 constitue une matrice afin de faciliter la compilation des réponses.

Ce questionnaire permet au professeur de connaître la perception des étudiants vis-à-vis son type de leadership.

Par exemple, un professeur peut découvrir que les étudiants de sa classe le perçoivent (réponses en A) comme adoptant un type de leadership très autocrate quelque soit la situation; toutefois, si ces étudiants souhaitent (réponses en B) que le professeur adopte ce type de leadership, il ne devrait pas y avoir de problème au niveau du leadership du professeur dans ce groupe-classe. Par contre, si les résultats démontrent un écart très grand entre le type de leadership perçu et le type de leadership souhaité, le professeur devra réajuster ses comportements afin de faire naître une plus grande satisfaction chez ses étudiants. Enfin, il est possible qu'un professeur juge que malgré un écart considérable, le type de leadership perçu est plus approprié à la situation que le type de leadership souhaité; il doit alors discuter avec le groupe de cet état de chose et tenter avec les étudiants de trouver une solution satisfaisante pour tous.

4.2 QUESTIONNAIRE SUR LES NIVEAUX D'ORIENTATION DU LEADERSHIP

Le tableau 5.8 présente les directives à suivre pour répondre au questionnaire relatif aux niveaux d'orientation du leadership. Le tableau 5.9 présente le questionnaire relatif aux niveaux d'orientation du leadership. Ce questionnaire a été construit principalement pour permettre d'identifier le niveau d'orientation du leadership privilégié par le professeur en fonction de la tâche et de l'affectivité. Le tableau 5.10 présente une description du questionnaire, les objectifs spécifiques poursuivis lors de son application, ses modalités d'application et les techniques de compilation et d'interprétation des résultats. Finalement, le tableau 5.11 constitue une matrice ayant pour but de faciliter et d'accélérer la compilation des résultats.

Tableau 5.6. Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire relatif au type de leadership privilégié en fonction des objectifs, de la tâche et des prises de décision.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire consiste à énumérer des comportements relatifs à différents types de leadership en fonction des objectifs, de la tâche et des prises de décisions.	- Identifier le type de leadership privilégié par le professeur (autocrate, démocrate, laisser-faire). - Identifier le type de leadership exercé lors de: . la fixation des objectifs . la réalisation de la tâche . la prise de décisions - Identifier l'écart entre le leadership réel et le leadership souhaité afin que le professeur puisse ajuster ses comportements. - Identifier globalement la satisfaction par rapport au leadership exercé par le professeur.	- Temps d'application: cinq minutes. - Il est avantageux d'appliquer ce test vers le milieu de la session, ainsi les étudiants ont pu prendre conscience du fonctionnement et le professeur pourra s'ajuster durant la deuxième partie de la session. - L'anonymat est fortement recommandé afin de rendre le test plus objectif. - L'étudiant cote de deux façons chacune des propositions: A- selon la situation actuelle; B- selon la situation souhaitable. Il utilise une échelle de 1 à 6.	- Temps requis: 40 minutes. - L'utilisateur peut compiler le test entièrement ou partiellement selon ses besoins. 1. Calculer la moyenne pour chacune des propositions à l'aide de la matrice appropriée (Tableau 5.7). 2. Identifier l'écart entre le leadership réel (A) et le leadership souhaité (B) pour chaque proposition. 3. Un score élevé aux questions: 1, 4 et 7 = tendance autocrate 2, 5 et 8 = tendance démocrate 3, 6 et 9 = tendance laisser-faire 4. Identifier le type de leadership exercé en fonction de: . prise de décision: comparer les scores des propositions 1, 2 et 3 . objectifs: comparer les scores des propositions 4, 5 et 6 . tâche: comparer les scores des propositions 7, 8 et 9. 5. Compiler les réponses aux propositions 10 et 11 afin de connaître la satisfaction globale face au leadership exercé par le professeur.

Tableau 5.7 – Matrice pour compiler le questionnaire relatif aux types de leadership

Matrice

$V \times F = t_1$
$t_1 + t_2 + t_3 \cdots = T$
$T/N = \bar{X}$
1 = une réponse à une cote

V = valeur de chaque cote (1 à 6)
F = nombre de réponses par cote
t_1 = total pour cote 1
T = somme de $t_1, t_2, t_3, t_4, t_5, t_6$
N = nombre total de répondants
$\bar{X}$ = moyenne par proposition

Exemple de compilation de la question 1 :

		1	2	3	4	5	6	T ÷ N = $\bar{X}$
1	A	V X F = t_1	V X F = t_2					
	B	1 – 1 1 X 2 = 2 +	2 X 0 = 0 +	3 X 0 = 0 +	4 X 0 = 0 +	1–1–1–1–1 5 X 5 = 25 +	1–1–1–1–1 6 X 5 = 30 =	57 ÷ 12 = 4,7

		1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$
1	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
2	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
3	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
4	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
5	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
6	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
7	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
8	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
9	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	

Tableau 5.7 (suite)

		1	2	3	4	5	6	X
10	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
11	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	

TENDANCE AUTOCRATE	TENDANCE DÉMOCRATE	TENDANCE LAISSER-FAIRE
1 A = B =	2 A = B =	3 A = B =
4 A = B =	5 A = B =	6 A = B =
Moyenne A : B :	Moyenne A : B :	Moyenne A : B :
7 A = B =	8 A = B =	9 A = B =

PRISE DE DÉCISION	OBJECTIFS	TÂCHE
1 A = B =	4 A = B =	7 A = B =
2 A = B =	5 A = B =	8 A = B =
3 A = B =	6 A = B =	9 A = B =

Satisfaction individuelle :	10 =
Satisfaction collective :	11 =

Tableau 5.8. Directives pour le questionnaire relatif aux niveaux d'orientation du leadership.

DIRECTIVES

Il est demandé de coter de deux façons (A et B) chacune des propositions:

A. Selon la *situation actuelle*, tel que votre professeur agit présentement.

B. Selon la *situation souhaitable*, c'est-à-dire selon vous, quel devrait être le comportement de votre professeur

Les propositions sont cotées à l'aide de l'échelle d'évaluation suivante:

1 = n'adopte *jamais* ce comportement
2 = adopte *rarement* ce comportement
3 = adopte *quelques fois* ce comportement
4 = adopte *assez souvent* ce comportement
5 = adopte *très souvent* ce comportement
6 = adopte *toujours* ce comportement

Encerclez le chiffre correspondant à votre choix pour chacune des deux situations (A et B).

Exemple:

Le professeur nous incite à gagner le plus de parties possible lors des tournois.

	Jamais					Toujours
A	1	(2)	3	4	5	6
B	1	2	3	(4)	5	6

Tableau 5.9 – Questionnaire relatif aux niveaux d'orientation du leadership

Niveaux d'orientation du leadership								
		jamais						toujours
1. Le professeur nous incite à gagner le plus de parties possible lors des tournois.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
2. Le professeur nous incite à développer l'esprit d'équipe.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
3. Le professeur nous incite à travailler fort lors des pratiques et des tournois.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
4. Le professeur nous encourage à le rencontrer si nous avons des problèmes personnels.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
5. Le professeur m'incite à améliorer mes techniques en _____ (discipline concernée).	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
6. Le professeur nous incite à nous encourager mutuellement.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
7. Le professeur insiste pour que les équipes appliquent les tactiques apprises.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
8. Le professeur intervient pour nous aider à solutionner les conflits inter-personnels.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
9. Le professeur nous incite à fixer des objectifs en rapport avec la performance.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
10. Le professeur entretient des relations amicales avec les étudiants.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
11. Le professeur corrige les erreurs au niveau technique et tactique.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
12. Le professeur souligne l'importance d'avoir du plaisir à jouer avec nos co-équipiers.	*A*	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6

Tableau 5.10. Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire relatif aux niveaux d'orientation du leadership.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire consiste à énumérer des comportements du professeur relatifs aux niveaux d'orientation de son leadership (tâche-affectivité).	- Identifier le niveau d'orientation du leadership privilégié par le professeur (tâche-affectivité). - Identifier l'écart entre la situation réelle et la situation souhaitée par rapport aux niveaux d'orientation du leadership afin que le professeur puisse ajuster ses comportements.	- Temps d'application: six minutes. - Il est avantageux d'appliquer ce test vers le milieu de la session, ainsi les étudiants ont pu prendre conscience du fonctionnement et le professeur pourra s'ajuster durant la deuxième partie de la session. - L'anonymat est fortement recommandé afin de rendre le test plus objectif. - L'étudiant cote de deux façons chacune des propositions. A- selon la situation actuelle; B- selon la situation souhaitable. Il utilise une échelle de 1 à 6.	- Temps requis: 25 minutes. 1. Calculer la moyenne pour chacune des propositions à l'aide de la matrice appropriée (Tableau 5.9). 2. Comparer l'orientation du leadership au niveau de la tâche et de l'affectivité. . Un score élevé aux propositions 1, 3, 5, 7, 9 et 11 indique une forte orientation vers la tâche. . Un score élevé aux propositions 2, 4, 6, 8, 10 et 12 indique une forte orientation vers l'affectivité. 3. Identifier l'écart entre le leadership réel (A) et le leadership souhaité (B) pour chaque proposition. 4. Identifier l'écart entre la moyenne des scores de la situation réelle (A) et la moyenne des scores de la situation souhaitée (B) pour chaque niveau d'orientation (tâche-affectivité).

Tableau 5.11 – Matrice pour compiler le questionnaire relatif aux niveaux d'orientation du leadership

Matrice

$V \times F = t_1$
$t_1 + t_2 + t_3 \cdots = T$
$T/N = \bar{X}$
1 = une réponse à une cote

V = valeur de chaque cote (1 à 6)
F = nombre de réponses par cote
t_1 = total pour cote 1
T = somme de $t_1, t_2, t_3, t_4, t_5, t_6$
N = nombre total de répondants
$\bar{X}$ = moyenne par proposition

Exemple de compilation de la question 1 :

		1	2	3	4	5	6	T ÷ N = $\bar{X}$
1	A	V X F = t_1	V X F = t_2					
	B	1 – 1				1–1–1–1–1	1–1–1–1–1	
		1 X 2 = 2 +	2 X 0 = 0 +	3 X 0 = 0 +	4 X 0 = 0 +	5 X 5 = 25 +	6 X 5 = 30 =	57 ÷ 12 = 4,7

		1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$
1	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
2	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
3	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
4	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
5	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
6	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
7	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
8	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
9	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	

Tableau 5.11. (suite)

		1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$
10	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
11	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
12	A	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
	B	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	

ORIENTATION AU NIVEAU DE LA TÂCHE		ORIENTATION AU NIVEAU DE L'AFFECTIVITÉ	
Situation réelle	Situation souhaitée	Situation réelle	Situation souhaitée
1 *A* =	1 *B* =	2 *A* =	2 *B* =
3 *A* =	3 *B* =	4 *A* =	4 *B* =
5 *A* =	5 *B* =	6 *A* =	6 *B* =
7 *A* =	7 *B* =	8 *A* =	8 *B* =
9 *A* =	9 *B* =	10 *A* =	10 *B* =
11 *A* =	11 *B* =	12 *A* =	12 *B* =
$\bar{X}$ *A* =	$\bar{X}$ *B* =	$\bar{X}$ *A* =	$\bar{X}$ *B* =

$\bar{X}$ *A* = moyenne = somme de 1 *A*, 3 *A*, 5 *A*, 7 *A*, 9 *A*, 11 *A* ÷ 6 =

L'application de ce questionnaire fourni plusieurs données relativement au niveau d'orientation du leadership du professeur. En effet, ce questionnaire permet principalement de connaître les comportements perçus (réponses en A) et les comportements souhaités (réponses en B) par les étudiants tandis que les échelles utilisées démontrent clairement l'écart entre le vécu et les attentes des étudiants face au niveau d'orientation du leadership du professeur.

Par exemple, un professeur dont le leadership est très orienté vers l'affectivité c'est-à-dire qui favorise beaucoup les relations interpersonnelles et se préoccupe continuellement du climat de son groupe-classe pourra découvrir que ses étudiants le perçoivent ainsi mais souhaiteraient qu'il oriente davantage son leadership vers la tâche c'est-à-dire qu'il se préoccupe de la productivité vis-à-vis du travail à accomplir et des résultats à produire. Toutefois c'est l'écart entre les deux situations (réelle et souhaitée) qui indique au professeur s'il y a lieu de modifier l'orientation de son leadership. Comme dans le cas du questionnaire relatif aux types de leadership, il est souhaitable de discuter avec ses étudiants lorsqu'il se présente des écarts importants entre la situation perçue et la situation souhaitée.

4.3 QUESTIONNAIRE SUR LE ROLE DU CAPITAINE

Dans une classe de sport collectif, il est recommandé de nommer des capitaines d'équipe. Il semble toutefois que la perception du rôle du capitaine diffère souvent d'un étudiant à l'autre. Afin d'aider les capitaines à identifier les attentes de leurs joueurs plus adéquatement, il est recommandé d'utiliser le questionnaire intitulé "Rôle du capitaine" (tableau 5.12). Ce questionnaire présente une série de tâches parmi lesquelles les joueurs choisissent celles qu'ils veulent voir *assumer par leur capitaine* et indiquent celles qu'ils rejettent. Le tableau 5.13 présente la description du questionnaire, les objectifs poursuivis lors de son application, ses modalités d'application et les techniques de compilation et d'interprétation des résultats. Enfin, le tableau 5.14 présente la matrice permettant de compiler les résultats du questionnaire.

L'application de ce questionnaire présente plusieurs possibilités. Ainsi, la première méthode recommande que le capitaine soit entièrement responsable

Tableau 5.12 – Questionnaire relatif au rôle du capitaine

Rôle du capitaine

Directives : il est demandé de cocher oui ou non, selon que vous désirez ou ne désirez pas que votre capitaine remplisse la tâche citée.

	oui	non
1. Déterminer l'alignement des joueurs.	☐	☐
2. Déterminer les positions des joueurs.	☐	☐
3. Faire les substitutions des joueurs.	☐	☐
4. Demander les temps morts.	☐	☐
5. Intervenir auprès de l'arbitre.	☐	☐
6. Voir à ce que les joueurs appliquent les règlements.	☐	☐
7. Corriger un joueur au niveau technique et tactique.	☐	☐
8. Aider les joueurs les plus faibles.	☐	☐
9. Corriger les erreurs collectives de l'équipe.	☐	☐
10. Discuter avec les joueurs des stratégies à utiliser.	☐	☐
11. Décider des stratégies offensives et défensives.	☐	☐
12. Maintenir l'ordre et la discipline dans l'équipe.	☐	☐
13. Inciter à développer la cohésion (esprit d'équipe).	☐	☐
14. Motiver les joueurs.	☐	☐
15. Entretenir des bonnes relations interpersonnelles avec les joueurs.	☐	☐
16. Servir de lien entre l'équipe et le professeur.	☐	☐
17. Diriger le réchauffement de l'équipe.	☐	☐
Autres : _____	☐	☐
_____	☐	☐
_____	☐	☐
_____	☐	☐

Tableau 5.13. Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire relatif au rôle du capitaine.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire consiste à énumérer des tâches que le capitaine peut réaliser durant l'exercice de ses fonctions.	- Faire prendre conscience à l'ensemble des joueurs du rôle du capitaine. - Faciliter l'acceptation du leadership exercé par le capitaine. - Permettre au professeur de maximiser le rôle du capitaine. - Identifier les tâches que les joueurs d'une équipe désirent voir accomplir par leur capitaine. - Identifier les tâches que les joueurs d'une équipe ne désirent pas voir accomplir par leur capitaine. - Identifier les tâches que l'ensemble du groupe-classe désire ou ne désire pas voir accomplir par les capitaines.	- Temps d'application: 3 minutes. - Ce questionnaire doit être administré après quelques semaines de rencontres (après le premier ou deuxième tournoi, s'il y a lieu). - Il est suggéré de conservé l'anonymat afin d'objectiver le choix des réponses. - L'étudiant crochète la réponse de son choix. Oui: s'il veut voir accomplir la tâche énoncée. Non: s'il ne veut pas voir accomplir la tâche énoncée. - Trois méthodes d'application sont possibles: Méthode 1: Le capitaine distribue recueille, compile et interprète le questionnaire. Méthode 2: Le professeur distribue à une ou plusieurs équipes les questionnaires, les recueille, les compile et interprète les résultats avec le capitaine de chaque équipe. Méthode 3: Celle-ci est recommandée lorsque l'on dispose de peu de temps. Le professeur réalise toutes les opérations pour l'ensemble du groupe et établit un rôle identique pour tous les capitaines.	- Temps requis: trois minutes par équipe. 1. Identifier le nombre de réponses positives et négatives pour chacune des tâches énoncées à l'aide de la matrice appropriée (Tableau 5.12). 2. Communiquer les résultats aux étudiants. 3. Le groupe-classe ou l'équipe adopte les tâches ayant obtenu une forte majorité de choix positifs. 4. Le groupe-classe ou l'équipe rejette les tâches ayant obtenu une forte majorité de choix négatifs. 5. Le groupe-classe ou l'équipe discute de la pertinence d'adopter ou de rejeter les tâches qui n'ont pas reçu une nette majorité de choix positifs ou négatifs.

Tableau 5.14. Matrice pour compiler les réponses du questionnaire relatif au rôle du capitaine.

MATRICE ROLE DU CAPITAINE				
PROPOSITIONS	OUI	TOTAL	NON	TOTAL
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

de l'opération c'est-à-dire qu'il distribue, recueille, compile et interprète le questionnaire et ses résultats. De plus, le capitaine décide s'il doit ou non amorcer une discussion d'équipe sur le sujet. Il est très autonome.

La deuxième méthode fait intervenir le professeur. En effet, celui-ci distribue à une ou plusieurs équipes les questionnaires, les recueille, les compile et interprète les résultats avec le capitaine de chaque équipe. Suivant cette méthode, le capitaine n'intervient qu'au moment de l'interprétation des résultats et le professeur agit à partir de ce moment comme conseiller du capitaine. Ils décident ensemble de la pertinence de discuter des résultats en équipe. Par exemple, lorsque les résultats sont très partagés sur le maintien ou le rejet de plusieurs tâches, il y a lieu d'amorcer une discussion d'équipe et de rechercher un consensus sur une majorité de tâches.

La troisième méthode est plus rapide et elle est recommandée pour ceux qui disposent de peu de temps. Selon celle-ci, le professeur réalise toutes les opérations pour l'ensemble du groupe et il établit un rôle identique pour tous les capitaines. S'il y a lieu d'avoir une discussion pour s'entendre sur le rôle du capitaine à établir, cette discussion réunit tout le groupe-classe et elle est animée par le professeur.

Il existe une autre possibilité qui consiste à remettre un seul questionnaire à chaque équipe et à demander aux étudiants, dans un premier temps, de sélectionner les tâches qu'ils veulent voir s'accomplir et dans un deuxième temps de déterminer, par consensus, qui accomplira chacune d'elles. Par cette méthode, il arrive qu'une équipe centralise toutes les tâches chez une seule personne, alors qu'une autre répartit les tâches entre tous les membres.

Quelque soit le mode d'application privilégié, ce questionnaire s'avère un instrument utile. Il permet à tous les étudiants-joueurs de prendre conscience du rôle de capitaine et des tâches qui s'y rattachent. De plus, un capitaine qui reçoit l'appui des membres de son équipe pour accomplir les tâches reliées à son rôle, assume celles-ci d'une manière beaucoup plus confiante et efficace que lorsqu'on lui dit de faire son possible pour être un bon capitaine.

4.4 NOMINATION DES CAPITAINES

Il est dans la tradition des équipes sportives de nommer un capitaine. Cet évènement revêt une grande importance pour les joueurs, surtout chez les jeunes. Pour nous, c'est un bon exemple d'émergence du leadership dans un groupe. Il existe au moins quatre façons courantes de nommer le capitaine d'une équipe.

La première méthode consiste à faire nommer le capitaine par l'autorité désignée, c'est-à-dire par le professeur. Cette méthode n'est pas tellement à conseiller car on risque de se retrouver avec un capitaine qui n'exerce aucune influence sur les joueurs, ou pire encore, qui occasionne des conflits dans l'équipe.

La deuxième méthode, qui est plus courante, consiste à faire élire le capitaine par les joueurs. On demande aux étudiants de se regrouper par équipe, puis chaque équipe procède à la nomination de son capitaine. Cette méthode a l'avantage de s'assurer que le capitaine représente au moins le choix de la majorité et ainsi qu'il a des chances d'influencer et de rallier une majorité de joueurs. Ainsi, il pourra assurer une certaine cohésion à l'équipe. Le seul désavantage de cette méthode c'est que l'élection du capitaine est parfois hâtive et que ce n'est pas toujours le joueur idéal qui est choisi si l'on tient compte des qualités nécessaires pour assurer un bon leadership.

La troisième méthode consiste à faire élire le capitaine seulement parmi les joueurs expérimentés. En effet, il a été démontré qu'après les circonstances, c'est l'expérience qui est le facteur principal qui influence l'émergence d'un leader. Si en plus, on suggère aux joueurs de voter pour le joueur qui est le plus susceptible de rallier tous les joueurs, on a de bonnes chances de nommer le joueur le plus apte à remplir le rôle de capitaine. Toutefois, cette méthode peut paraître du favoritisme dans un groupe-classe. Si elle est retenue, elle doit être présentée avec beaucoup de délicatesse.

Une autre condition importante pour permettre un choix judicieux c'est de s'assurer que tous les étudiants se connaissent assez bien. La quatrième méthode présentée ici permet d'atteindre cet objectif. Pour cela le professeur utilise les deux ou trois premiers cours comme séances d'entraînement. Au cours de celles-ci, il favorise le travail en sous-groupes en variant régulièrement les partenaires et permettant une plus grande connaissance mutuelle des étudiants. Suite à ce processus, le professeur procède à la division des équipes de la façon suivante: Il demande d'abord aux étudiants intéressés à remplir le rôle de capitaine de s'identifier. Dans un deuxième temps, il demande aux autres étudiants de se rallier au capitaine de leur choix pour former une équipe. La seule restriction émise est le respect d'un nombre maximal de joueurs par équipe. Si cette méthode est excellente pour le climat dans l'équipe, elle peut présenter des désavantages au niveau de l'équilibre des différentes formations. Dans ce cas le professeur aura avantage à se doter d'un droit de modification ou de changement de joueurs suite au premier tournoi s'il s'avérait que certaines équipes soient trop fortes. Le professeur peut aussi consulter les capitaines.

Finalement, il est recommandé au professeur de discuter régulièrement avec les capitaines afin de créer une union entre leur leadership respectif et d'aider les capitaines à mieux jouer leur rôle de leader.

4.5 DISCUSSION ET PRISE DE DECISION

L'action de conduire une discussion dans un groupe et de voir à ce qu'un groupe prenne une décision constitue deux éléments importants de la fonction d'animation. Comme il a déjà été démontré que la fonction d'animation était étroitement reliée à l'exercice du leadership du professeur, il vous sera présenté un bref résumé de ces deux opérations.

ANIMATION DES DISCUSSIONS

Idéalement lorsque le professeur anime une discussion de groupe, il devrait essayer de suivre le modèle suivant.

- Lorsqu'il anime une discussion dans son groupe, le professeur est conscient qu'il doit être le plus neutre possible et que sa tâche consiste à facili-

ter la discussion.

- Dès le début de la discussion, il définit clairement les objectifs de la discussion.
- Il accorde avec justice le droit de parole.
- Il maintient l'ordre dans la discussion (un seul parle à la fois).
- Il clarifie ou fait clarifier le sens des observations lorsqu'elles prêtent à confusion.
- Il ramène la discussion sur le sujet lorsqu'on s'en éloigne.
- Périodiquement, il résume ce qui a été dit afin que la situation soit claire pour tous.
- Il incite les participants à discuter sans trop d'émotivité.
- Lorsqu'il n'y a pas de consensus, il incite la majorité à tenir compte de la minorité.
- A la fin de la discussion, il vérifie si les objectifs fixés ont été atteints.

PRISE DE DECISION

Si le professeur désire appliquer certains principes démocratiques lors d'une prise de décision, on lui suggère de suivre les étapes suivantes avec son groupe.

1- Présenter le sujet à discuter ou le problème à résoudre.
2- Donner l'information pertinente et des éléments de solution.
3- Demander au groupe de proposer des solutions.
4- Etudier les implications des différentes solutions proposées.
5- Choisir une ou des solutions par consensus ou par vote (favoriser le consensus si possible).
6- Déterminer avec le groupe les actions à réaliser pour donner suite aux prises de décisions (utiliser un échéancier si nécessaire).
7- Après un certain temps, évaluer avec le groupe les conséquences de la prise de décision.

4.6 RAPPELS DE QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- Il y a deux genres de leadership: désigné et émergent; deux niveaux d'orientation: orienté vers la tâche et orienté vers l'affectivité; trois types de leadership: leadership autocrate, démocrate et laisser-faire.

Il n'existe jamais de style pur. Un leader possède toujours des caractéristiques des différents styles, en privilégiant un type ou un niveau d'orientation.

- Le leadership n'est pas un processus réservé à un ou à quelques membres du groupe. Il est l'objet d'un partage entre tous les membres, bien qu'il soit souvent canalisé par certains.
- Le professeur doit se rappeler qu'un leader n'existe pas par lui-même. Son leadership ne peut exister que si les membres de son groupe adhèrent à ses idées et acceptent de se rallier derrière lui (followship).
- On a tendance à se percevoir plus influent qu'en réalité, c'est-à-dire que les autres nous perçoivent moins influent que nous le pensons généralement.
- L'émergence du leadership est reliée à la satisfaction et aux désirs de l'ensemble des membres d'un groupe, donc il n'existe pas de leaders-né. Le leadership est d'abord et avant tout "situationnel".
- Les quatre principaux déterminants du leadership sont: les traits de personnalité, le rôle, la compétence, la situation. La situation constitue le facteur principal, ainsi, pour qu'un leader maintienne son influence, il doit savoir s'ajuster constamment.
- Le niveau d'orientation du leadership (tâche et affectif) du professeur devrait varier d'un groupe à l'autre selon le désir des étudiants et selon les objectifs collectifs du groupe.
- Un type de leadership autocrate est recommandé si le degré de stress, d'ambiguïté et de compétition est élevé. Un type de leadership démocrate est suggéré si la situation est contraire, c'est-à-dire lorsque le stress, l'ambiguïté et la compétition est à un degré bas. De plus, un type démocrate est recommandé si les participants sont compétents relativement au sujet qui concerne une prise de décision. Le type de leadership laisser-faire est simplement à proscrire, peu importe l'occasion.
- Le choix d'un type de leadership par rapport à la performance et par rapport à la satisfaction est concordant. C'est-à-dire, que selon le degré de stress, d'ambiguïté et de l'intensité de la compétition, le type de leadership qui sera le plus efficace au niveau de la productivité, sera aussi le meilleur au niveau de la satisfaction des participants.

- Les joueurs qui veulent réussir à influencer les autres joueurs devraient toujours utiliser un type démocrate, sauf en situation de jeu, lorsque le fonctionnement a déjà été établi par l'équipe ou par le professeur, et que tous savent qu'un joueur en particulier doit donner des commandements.
- Les principales fonctions d'un leader sont en relation avec: les objectifs et les besoins du groupe; les moyens et les activités du groupe, le climat et la cohésion, l'efficacité du fonctionnement et de la coordination, ainsi que l'évaluation du groupe.
- Un groupe fonctionne mieux et les tâches sont accomplies plus rapidement lorsqu'il s'exerce du leadership dans le groupe.
- En conclusion, l'efficacité d'un leader sera étroitement reliée à sa capacité de percevoir les éléments suivants:
  . les objectifs du groupe;
  . les besoins affectifs du groupe;
  . les caractéristiques des membres;
  . la nature de la situation;
  . sa propre compétence relative à un problème donné lors d'une prise de décision;
  . la compétence du groupe relative à la prise de décision;
  . sa propre personnalité.

6

COHÉSION

La cohésion est quelquefois un processus difficile à cerner. Cela peut s'expliquer du fait que ce processus de groupe est fortement relié avec d'autres processus, particulièrement avec la motivation.

En sport, la littérature populaire utilise souvent le terme "esprit d'équipe" pour désigner la cohésion. On emploie souvent ce terme lorsqu'on veut parler de la relation qui existe entre les membres d'une équipe, on y joint donc le concept de climat de groupe. De plus, on emploie aussi couramment ce terme lorsqu'on veut dire qu'une équipe joue bien, qu'elle réussit à bien coordonner les éléments tactiques dans ses jeux; ici, on utilise le mot cohésion au sens figuré.

De toutes évidences, dans le passé, on a donné trop d'extension au mot cohésion, Bien qu'il y ait encore certaines confusions par rapport au concept de la cohésion, les récentes recherches ont contribué grandement à clarifier ce terme. Dans ce texte, la cohésion désignera l'ensemble des forces qui maintiennent le groupe en tant qu'unité.

Le présent chapitre présentera d'abord l'ensemble des principaux problèmes vécus par rapport à la cohésion. Puis, la cohésion sera analysée à partir de sa nature, de ses déterminants, c'est-à-dire les préalables à l'existence de la cohésion, et à partir des conséquences qui surviennent dans un groupe suite à l'existence d'une forte ou une faible cohésion. Le concept de la cohésion sera aussi mis en relation avec d'autres processus de groupe. Finalement, il vous sera présenté des applications pratiques afin d'analyser la cohésion dans une équipe sportive et afin d'appliquer certains principes qui favorisent l'éclosion de la cohésion.

1. PROBLÉMATIQUE

Le manque de cohésion est un problème couramment rencontré dans les équipes sportives, particulièrement lorsque le succès tarde à se manifester.

Les lacunes dues à une faible cohésion peuvent se manifester de plusieurs façons; ainsi, les principaux problèmes observés sont les suivants.

On peut observer une scission dans l'équipe. Le groupe se subdivise en sous-groupes. Cela peut être dû à de mauvaises relations interpersonnelles entre les joueurs ou à des affinités trop marquées de la part du professeur ou du capitaine envers certains joueurs.

Quelquefois, il peut se produire une mise à l'écart des joueurs les plus faibles. Les joueurs les plus forts techniquement et tactiquement négligent ou rejettent les autres membres de l'équipe. Cela peut se produire sur le jeu comme en dehors du jeu.

Il y a aussi l'apparition du bouc émissaire: l'individu sur qui retombent toutes les fautes et toutes les causes des erreurs. Quelquefois l'agression contre le bouc émissaire n'est pas violente; ainsi, on se sert surtout de l'humour pour taquiner un des membres de l'équipe.

Il peut aussi survenir un blocage dans la communication entre le capitaine et les joueurs. Ce fait peut être dû à la personnalité du capitaine ou à une décision très controversée.

Il a été observé des cas où certains joueurs veulent quitter l'équipe. Souvent, ces joueurs ne réussissent pas à réaliser leurs attentes personnelles, ou encore ils ne se sentent pas suffisamment intégrés à l'équipe pour être motivés à atteindre les objectifs fixés.

Le cas du "joueur-vedette" cause souvent des problèmes de cohésion. Il monopolise trop d'attention de la part du milieu ou du professeur. Dans un tel cas, il arrive souvent que des joueurs perdent petit à petit leur sentiment d'appartenance au groupe, car ils sentent bien que les membres de l'équipe ne sont pas tous également considérés.

Quelquefois, ce sera l'organisation interne de l'équipe qui occasionnera des problèmes relatifs à la cohésion; ainsi, le fait de mettre trop l'accent sur la compétition à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire entre les joueurs, aura pour effet de réduire l'attraction interpersonnelle.

L'arrivée d'un nouveau joueur dans l'équipe peut ébranler la cohésion. Les membres de l'équipe peuvent sentir que le groupe est brisé et ils deviennent plus réservés, leur attraction pour le groupe est réduite.

Si un manque de cohésion peut causer des problèmes de fonctionnement dans une équipe sportive, le contraire peut aussi être vrai. En effet, il

a été observé empiriquement qu'une trop forte cohésion peut avoir pour conséquence de rendre une équipe antisociale et que celle-ci éprouvera des difficultés à s'adapter au milieu. Le problème devient plus aigu si l'équipe opère dans un milieu où elle est en contact continuel avec les autres membres d'une même collectivité, comme dans le cas d'un groupe-classe. Dans un tel cas, même si l'équipe n'adopte pas des comportements antisociaux, cette même équipe subira, soit un rejet, soit des pressions afin qu'elle s'intègre davantage à l'ensemble du groupe-classe.

Tous ces problèmes font que l'unité du groupe n'est pas stable et que l'attraction des joueurs pour le groupe est diminuée. De plus, on peut aussi constater qu'un bon nombre des problèmes énumérés sont aussi concernés par la motivation individuelle et collective.

Dans le domaine de la recherche, il y a le problème relatif à l'influence de la cohésion sur la performance. Est-ce que la cohésion influence positivement ou non le succès d'une équipe? Ou encore, est-ce que la cohésion est influencée par la performance? On a longtemps dit qu'il n'y avait pas de relation entre la cohésion et la productivité. On citait souvent l'exemple d'une équipe très cohésive et dont la productivité était très faible. Ce problème a été étudié pendant une dizaine d'année, durant lesquelles la plupart des recherches se contredisaient sur plusieurs points. Tout récemment, quelques chercheurs ont enfin présenté quelques éléments d'interprétation face à ce problème. On peut dire maintenant que la relation d'influence entre la cohésion et la performance repose sur des bases assez certaines du point de vue scientifique.

Au niveau de la recherche, il y a aussi beaucoup de problèmes posés par rapport à l'influence de la cohésion sur la satisfaction des membres d'un groupe. Est-ce que les membres d'une équipe sont satisfaits parce que le groupe est cohésif, ou y a-t-il une forte cohésion parce que les joueurs sont satisfaits?

Finalement, on se doit de relever la discussion relative aux interrelations entre le leadership et la cohésion. Est-ce le type de leader démocrate ou autocrate qui favorise davantage la cohésion? De façon plus précise, quelles sont les différentes conséquences qu'entraîne chacun de ces types de

leadership lorsqu'on tient compte de certaines situations particulières.

Tous ces problèmes empiriques et scientifiques seront discutés dans le présent chapitre afin de permettre au lecteur de se faire une idée plus claire des relations de la cohésion avec les autres processus de groupe. De plus, ces discussions aideront à comprendre pourquoi les joueurs d'une équipe peuvent passer d'un sentiment d'hostilité les uns envers les autres à un climat coopératif. De même, elles peuvent expliquer pourquoi un groupe sportif uni ou cohésif peut se fractionner et que les joueurs stoppent leur coopération.

2. THÉORIE ET RECHERCHE

Cette partie du chapitre vise essentiellement à mieux faire comprendre le concept de la cohésion, ainsi que les interrelations entre ses différentes composantes. Il sera présenté la nature, les déterminants et les conséquences de la cohésion. Finalement, il vous sera présenté un modèle pour analyser ce processus de groupe. Ainsi, à l'aide de nombreux résultats de recherches, un certain nombre de conclusions seront présentées.

2.1 NATURE DE LA COHESION

La cohésion peut globalement être définie ainsi: "Les forces qui lient les membres d'un groupe ensemble". Festinguer (1968) la définit comme étant: "La résultante de toutes les forces agissant sur les membres afin de les maintenir dans le groupe". Dans la même ligne de pensée, Gross et Martin (1952) considèrent la cohésion comme: "La résistance d'un groupe aux forces de rupture à la fois externe et interne". D'autres chercheurs l'ont énoncée de façon plus opératoire; ainsi, Bany et Johnson (1971) citent: "Les éducateurs l'ont décrite comme une situation dans laquelle les élèves sont poussés par de fortes motivations à participer aux activités du groupe".

La recherche a investigué la cohésion principalement à partir de deux points de départ. Dans un premier temps, on a cherché à établir quels sont les facteurs qui influencent le degré de cohésion dans un groupe. Dans un deuxième temps, on a investigué quelles sont les différentes conséquences ou résultats obtenus selon qu'un groupe a un haut ou un faible degré de co-

hésion.

Cartwright (1968) a présenté un modèle qui tente de regrouper les différentes études sur la cohésion en tenant compte de ces grands secteurs de recherche. La figure 6.1 présente le modèle de Cartwright. On y retrouve une définition qui exprime sa conception de la cohésion, puis on y voit la liste des déterminants et des conséquences.

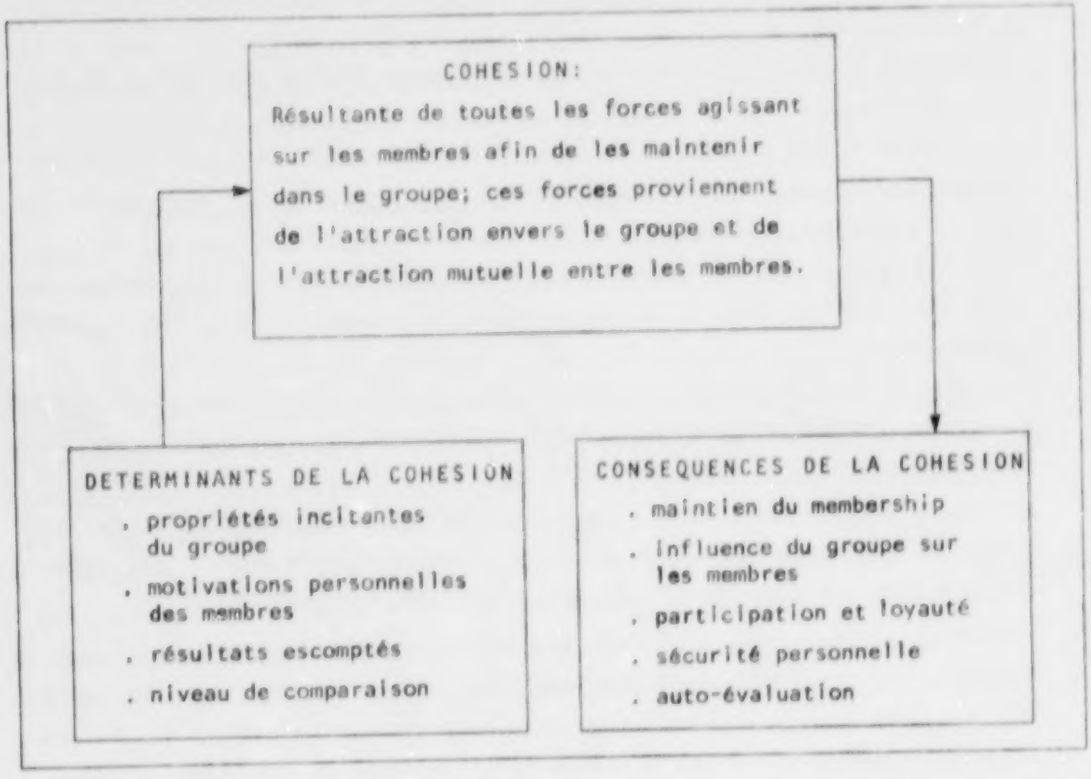


Figure 6.1. Modèle de Cartwright pour analyser la cohésion (adapté de Cartwright, 1968).

Le modèle d'analyse de la cohésion présenté par Cartwright constitue certainement le modèle le plus populaire et celui qui a le plus influencé la recherche durant les dernières années. Cependant, il est temps de remettre en question ce modèle qui date de l'année 1968. En effet, les récentes recherches permettent de modifier, de compléter et de raffiner le modèle pro-

posé par Cartwright. De plus, il convient de rechercher un modèle qui s'applique davantage au domaine du sport.

MESURE DE LA COHESION

On ne peut pas dire qu'il y a une entente parfaite sur la conceptualisation de la cohésion. D'ailleurs, un bref historique de la recherche dans ce domaine, nous indique qu'il y a cinq approches différentes pour mesurer ce processus.

Attraction interpersonnelle. On mesure le degré d'attraction entre les membres du groupe.

Attraction envers le groupe. On mesure le degré d'attraction de chacun des membres envers le groupe, en considérant le groupe comme un tout et non comme une somme d'individus.

Désir de demeurer dans le groupe. On mesure l'intensité avec laquelle chaque membre désire demeurer dans le groupe, ou encore faire partie du groupe dans l'avenir.

Sentiment d'appartenance. C'est une approche plus perceptuelle. Elle cherche à établir la perception de chacun des membres par rapport à son degré d'appartenance au groupe.

Approche multidimensionnelle. Cette approche regroupe principalement des items relatifs à l'attraction et au sentiment d'appartenance. En principe, elle essaie d'évaluer toutes les composantes de la cohésion.

On pourrait discuter longuement les différentes approches pour mesurer la cohésion. Par exemple, concernant l'attraction interpersonnelle, on peut calculer la moyenne du degré d'attraction de chacun des membres envers chacun des autres membres, telle qu'utilisée par certains chercheurs (Bovard, 1951); on peut aussi calculer le nombre de choix réciproques et le nombre de rejets, tel que proposé par plusieurs dont Paquette (1971). Dans le domaine du sport, Chappuis et Rioux (1967, 1976) ont proposé d'utiliser cette méthode. Cette méthode est communément appelée la technique du pairage. Selon les présents auteurs, cette technique constitue une mauvaise conceptualisation de la cohésion. Par exemple, dans une équipe sportive, on peut retrouver beaucoup de paires ou de choix réciproques, par contre, cette même équipe ne possède pas de cohésion parce qu'elle comporte trop de sous-groupes; donc, manque d'unité et d'attraction envers le groupe considéré comme un tout.

De plus, des études de Shaw (1964) et de Bavalas (1968), étudiant la relation entre la cohésion et différents réseaux de communication, supportent que la cohésion sera favorisée par un réseau de communication dans lequel tous les membres d'un groupe interagissent les uns avec les autres de façon homogène. Ainsi, l'utilisation d'un sociogramme, tel que proposé par Chappuis et Rioux (1967, 1976), peut être considérée comme une technique d'intervention mais non comme un instrument de mesure de la cohésion.

Donnelly, Carron et Chelladurai (1978) ont présenté des résultats de chercheurs qui ont utilisé chacune de ces différentes approches ainsi qu'une critique intéressante de ces techniques de mesure.

Si on tente de résumer de façon très concise la notion de cohésion, on peut se limiter à dire qu'il y a deux composantes principales:
- l'attraction interpersonnelle des membres;
- l'attraction des membres envers le groupe.

Le fait d'utiliser seulement l'une ou l'autre de ces deux composantes semble constituer une erreur certaine. Par exemple, un joueur participe dans une équipe sportive parce qu'il est très intéressé par les activités de l'équipe et par le niveau de compétition offert; cependant, il peut être très peu cohésif avec l'équipe car il n'est pas attiré par les autres joueurs de l'équipe en général. Le contraire est aussi possible. Ainsi, un joueur peut accepter de demeurer avec une équipe même s'il n'est pas attiré tellement par les activités du groupe; ce qui peut le maintenir dans l'équipe, c'est le degré d'amitié qui le lie avec certains ou l'ensemble des autres joueurs.

La recherche confirme cette hypothèse. En effet, plusieurs chercheurs dont Bovard (1951) dans une étude concernant les étudiants dans des classes, Scott (1965) avec des fraternités de différents collèges, Gross et Martin (1952), ainsi que Elsman (1959) ont établi qu'il n'y avait pas nécessairement une corrélation significative entre la mesure de l'attraction interpersonnelle et l'attraction envers le groupe.

D'autres auteurs, dont Gross et Martin (1952) ont ajouté à la cohésion le concept de "résistance aux forces qui tendent à scinder le groupe". Etant donné qu'il y a peu de recherches qui soutiennent cette donnée relative au concept de la cohésion, la notion de "résistance aux forces de rupture",

considérée comme une composante de la nature de la cohésion, a été omise dans le présent texte. La résistance aux forces de rupture a plutôt été considérée comme une conséquence de la cohésion.

Pour sa part, Carron (1980), à l'aide de quelques auteurs, démontre qu'il peut être erroné de considérer la cohésion seulement sous l'aspect de l'attraction. Le présent texte est partiellement en accord avec ce point de vue, c'est-à-dire que l'attraction doit être considérée comme un terme ayant une forte extension au niveau de sa signification et ainsi regrouper un ensemble de causes qui déterminent la cohésion. C'est pourquoi, si l'on veut raffiner la définition de l'attraction, on se doit de se référer aux déterminants de la cohésion, qui eux peuvent expliquer plus en détail la signification de la nature de la cohésion, c'est-à-dire de l'attraction prise dans un sens large.

Donc, si l'on veut réellement évaluer la cohésion d'un groupe, on se doit au moins de mesurer ces deux composantes (attraction interpersonnelle et attraction envers le groupe), et ce , en décortiquant chacune des composantes en différents déterminants afin d'assurer une bonne validité de contenu à la mesure. La figure 6.2 illustre les deux composantes fondamentales de la cohésion retenues dans le présent texte: l'attraction interpersonnelle entre les membres et l'attraction des membres envers le groupe considéré comme un tout (Lasnier, 1980).

Suite à ces considérations, le meilleur instrument d'évaluation de la cohésion, connu présentement dans le domaine de la psychologie du sport, semble être le "Sport Cohesiveness Questionnaire" de Martens, Landers et Loy (1972). Ce questionnaire utilise une approche multidimensionnelle de la cohésion, en évaluant sept composantes de ce processus de groupe: attraction interpersonnelle, influence, membership, sentiment d'appartenance, plaisir, travail d'équipe et unité du groupe (ce questionnaire est disponible seulement en anglais pour le moment). On peut cependant discuter de la pertinence de la composante visant à identifier l'influence des joueurs les uns sur les autres. Ce facteur relève beaucoup plus du leadership que de la cohésion.

Pour sa part, Gill (1977) remet en doute la valeur de la dimension "travail d'équipe" évaluée par le Sport Cohesiveness Questionnaire. Selon elle, le travail d'équipe serait une variable intervenante entre la cohésion et la performance plutôt qu'un déterminant de la cohésion. Toujours selon Gill,

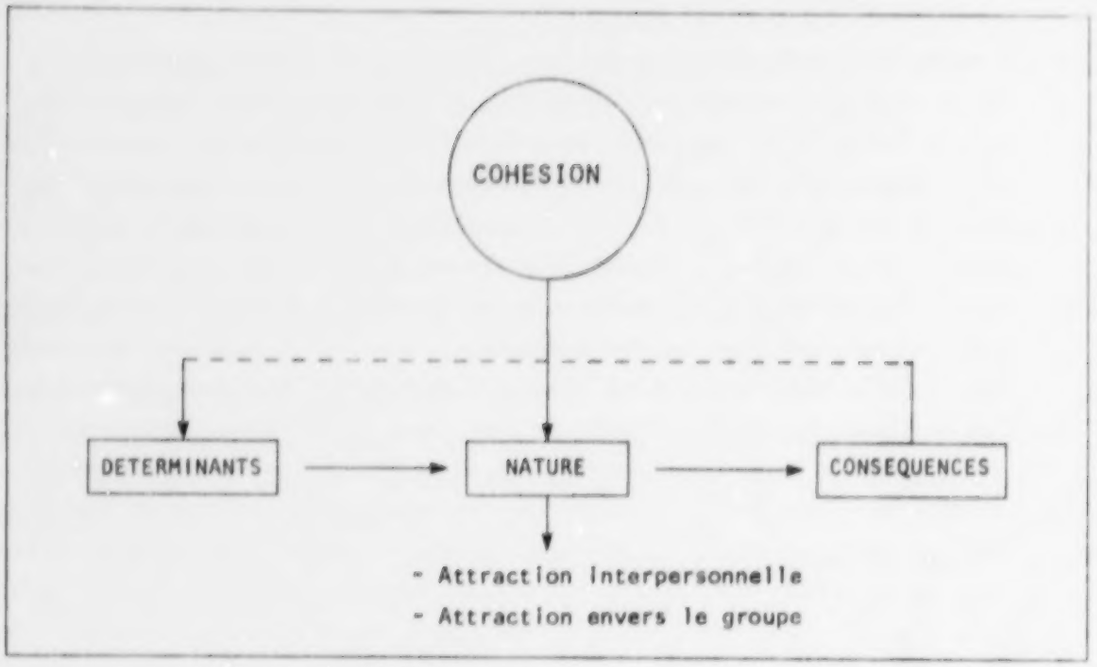


Figure 6.2. Les composantes de la nature de la cohésion (adapté de Lasnier, 1980).

les répondants risquent d'identifier le travail d'équipe au fonctionnement plutôt qu'à l'attraction. Ce point de vue n'est pas supporté par les présents auteurs, car ils considèrent que la nature de la tâche et la structuration de la tâche sont des facteurs déterminant la cohésion, tel que démontré à la section suivante du chapitre.

Le principal désavantage de ce test est certainement son temps d'application. En effet, ce test demande beaucoup de temps à l'équipe qui accepte de répondre à tout le questionnaire (83 questions). Ce test semble donc plus utile pour la recherche que pour l'animation, c'est-à-dire pour le professeur qui désire recueillir des informations afin d'orienter l'organisation de ses équipes. D'ailleurs, même pour des recherches scientifiques, certains auteurs ont utilisé seulement une partie du questionnaire, ce qui met en doute la validité de contenu lors de la mesure.

Un autre instrument de mesure, qui n'est pas encore réellement connu cependant, a été construit par Gruber et Gray (1981). Ce questionnaire s'ins-

pire de la littérature en général et du Sport Cohesiveness Questionnaire en particulier. Il est composé de 13 questions relatives à six composantes de la cohésion: la performance d'équipe, la performance individuelle, la tâche, l'affiliation, le désir de reconnaissance et le membership. Le questionnaire a été validé à l'aide de 515 joueurs de basketball participant à trois niveaux de compétition (élémentaire, secondaire junior, secondaire sénior) et dans des collèges de différentes dimensions (petits et gros). Les résultats de cette recherche démontrent que les 13 questions ont enregistré une fidélité significative lors du test-retest. Il a été démontré que les six composantes étaient interreliées, donc constituaient toutes des prédicteurs de la cohésion. Toutefois cette interrelation variait selon les niveaux de compétition. Ce questionnaire constitue un instrument intéressant car tout en étant court, il est aussi fidèle et valide. Sa validité de contenu et sa validité de concept (construct) semblent bonnes lorsqu'on les analyse à partir de la littérature et des statistiques obtenues lors de la recherche de Gruber et Gray.

Lasnier (1980), suite à une analyse du Sport Cohesiveness Questionnaire et à partir des déterminants élaborés dans son modèle d'analyse de la cohésion (section 2.4), propose un questionnaire ayant pour but de mesurer le degré de cohésion dans une équipe sportive. Ce questionnaire regroupe 15 propositions évaluées à l'aide d'une cote s'échelonnant de un à six et permettant aux joueurs d'indiquer s'ils sont peu ou beaucoup en accord avec la proposition citée. Ainsi, chacun des déterminants est évalué, et ce, en tenant compte des deux dimensions de la nature de la cohésion: l'attraction interpersonnelle et l'attraction envers le groupe. Toutefois, cet instrument de mesure a ses limites. Ce questionnaire n'a pas encore subi toutes les épreuves permettant de lui assurer la fidélité et la validité nécessaire à son utilisation dans le domaine de la recherche scientifique. Il doit donc être considéré comme un instrument d'animation permettant à l'entraîneur de vérifier le degré de cohésion de sa propre équipe dans un temps minimum, mais surtout permettant d'identifier les points forts et les points faibles qui peuvent augmenter ou diminuer la cohésion. Un tel instrument permet aussi à l'entraîneur de donner des feed-back plus objectifs à son équipe par rap-

port à la façon de se comporter et de se percevoir en tant que groupe de travail et groupe de développement personnel.

Finalement, concernant la mesure de la cohésion, la section 2.3 vous présentera une série de suggestions afin d'augmenter la validité de la mesure de la cohésion, telles le moment de la mesure, les traitements statistiques appropriés et le contrôle de certaines variables intervenantes.

2.2 DETERMINANTS DE LA COHESION

Les déterminants constituent les facteurs qui influencent le degré de cohésion dans un groupe. Ce sont les conditions qui font que la cohésion existe ou n'existe pas dans un groupe.

La conception de la cohésion qui sera présentée ici est légèrement différente de celle de Donnelly, Carron et Chelladurai (1978) ainsi que de celle de Carron (1980) présentée dans son volume *Social Psychology of Sport*. Ces auteurs considèrent que les motivations individuelles pour joindre un groupe jouent un rôle dans la cohésion. La conception des présents auteurs se rapproche davantage de celle de Thibaut et Kelley (1959), c'est-à-dire que les individus se joignent à un groupe seulement après avoir pesé les avantages et les coûts engendrés par le membership de ce groupe. Donc, ce facteur n'est pas censé influencer directement l'unité d'un groupe. D'ailleurs, il a été démontré au chapitre 3 (Les Objectifs), que les raisons pour lesquelles une personne se joint à un groupe sont différentes des raisons pour lesquelles cette même personne demeure dans le groupe.

Ainsi, dans ce texte, la cohésion est considérée comme un phénomène qui survient seulement après qu'a commencé la vie d'un groupe sportif. Par ailleurs, puisque la cohésion est d'abord et avant tout considérée comme une attraction interpersonnelle et une attraction envers le groupe, il ne peut y avoir de réelle cohésion au moment où le groupe est formé. Il faut donner le temps aux membres de vérifier leurs objectifs personnels avec ceux des autres membres, et attendre pour vérifier si le fonctionnement du groupe réussira à satisfaire les besoins personnels de chacun.

Les principaux déterminants de la cohésion seront présentés dans l'ordre suivant: personnalité des membres, membership, satisfaction des besoins, la

structure du groupe et la performance. Ces facteurs sont tous considérés comme fondamentaux dans le présent modèle proposé pour l'analyse de la cohésion.

La figure 6.3 illustre les déterminants de la cohésion et les situe par rapport à l'ensemble du modèle d'analyse de la cohésion proposé dans le présent texte.

PERSONNALITE DES MEMBRES

Plusieurs auteurs ont parlé du besoin d'affiliation ou du besoin de se regrouper pour mieux partager certains aspects de la vie. Evidemment, ce regroupement ne se fait pas par simple hasard, l'individu pose un choix.

Heider (1969), à ce sujet, a constaté que les individus étaient attirés mutuellement s'ils étaient semblables, et ce, surtout en rapport avec les valeurs et les attitudes.

Newcomb (1961) est arrivé aux mêmes conclusions que Heider. Il a remarqué que cette attraction mutuelle était d'autant plus grande si les individus concernés accordaient beaucoup d'importance aux valeurs et aux attitudes.

Festinger (1954) a suggéré une théorie à l'effet que les gens recherchent un support moral par rapport à leur besoin d'affiliation. C'est-à-dire qu'ils cherchent à obtenir une confirmation de leurs propres valeurs sociales.

Dans le domaine du sport, Arnold and Straub (1972) ont tenté d'établir des relations entre la personnalité et le besoin d'affiliation des gens. Il semblerait que plus les participants ont des personnalités similaires, plus ces mêmes personnes seraient portées à s'affilier les unes aux autres. Dans une recherche sur cinq équipes de soccer regroupant 140 participants, du Toit et Scholtz (1979) ont démontré que les équipes les plus homogènes par rapport au statut social étaient les plus cohésives.

Les interprétations par rapport aux résultats de recherches mettant en relations la personnalité et la cohésion sont très délicates, car il y a certaines contradictions. Le présent modèle regroupe cependant ce facteur parmi les déterminants de la cohésion car la relation entre la personnalité des membres et une partie de la nature même de la cohésion, c'est-à-dire l'attraction interpersonnelle, est très étroite.

Même si plusieurs tendent à croire que les personnalités semblables s'attirent, il existe certaines théories à l'effet que des personnalités con-

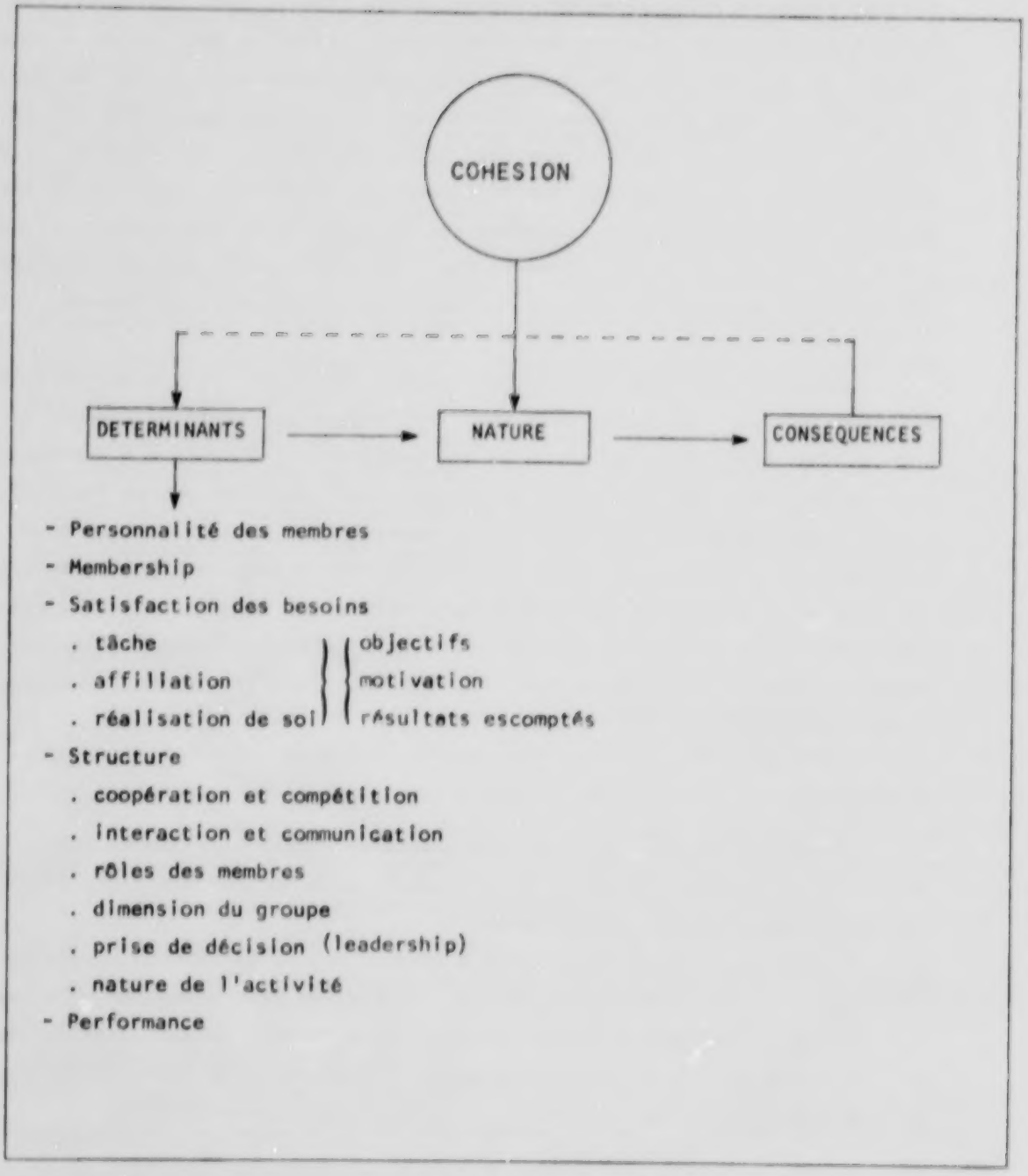


Figure 6.3. Les déterminants de la cohésion d'après le modèle d'analyse de Lasnier (1980).

traires s'attirent mutuellement. Ainsi, Gross (1956), dans une étude expérimentale menée sur des équipes de travail dans l'aviation américaine, a démontré que les groupes avec des membres hétérogènes constituaient des équipes plus stables. Une autre théorie prétend que ce qui nous agace chez les autres c'est souvent les défauts que nous avons nous-mêmes. Par exemple, il a été observé empiriquement que les personnes qui ne peuvent supporter un leader autocrate, sont souvent eux-mêmes des personnes très autocrates. Il demeure un fait: l'empirisme démontre que l'on n'entretient pas des relations amicales avec des gens qui ont des valeurs très différentes des nôtres.

Concernant la cohésion dans les équipes sportives, il y a toujours le problème suivant: un membre peut être très attiré par certains joueurs et très peu par d'autres. Est-ce qu'il est préférable d'obtenir une attraction plus faible, mais une attraction de chacun envers tous les autres joueurs? Steiner (1972) prétend que l'attraction mutuelle de certains membres plus compétents au niveau de la tâche jouerait un rôle prédominant par rapport à la cohésion. Cependant, la logique nous indique une réponse positive, c'est-à-dire qu'il est préférable d'obtenir une attraction équilibrée entre les membres. Mais il n'y a aucun indice scientifique qui nous permet de conclure pour le moment.

MEMBERSHIP

Le membership peut être considéré sous un aspect strictement légal. Alors, il correspond simplement à la citation d'un nom sur une liste officielle des membres d'un groupe donné.

Cependant, on peut donner plus d'extension à ce terme. En psychologie des groupes, on lui ajoute des qualités. Ainsi, on peut l'évaluer en terme d'intensité par rapport à la participation d'un membre aux activités du groupe. Cette conception du membership concorde avec celle de Richard (1977) qui accorde beaucoup d'importance à l'aspect qualitatif du membership.

Dans le modèle présenté dans ce texte, on ajoute au concept du membership, la notion du *sentiment d'appartenance*. Cette notion a été incluse par plusieurs auteurs dans l'étude de la cohésion (Dittes, 1959).

Indik (1965) a établi qu'il y avait une corrélation positive entre

ceux qui demeuraient dans des groupes et l'intensité de leur sentiment d'appartenance envers leur groupe respectif. Tandis qu'il y avait une corrélation négative entre un sentiment d'appartenance élevé et ceux qui quittaient leur groupe. Scott (1965), lors d'une étude expérimentale, est arrivé aux mêmes conclusions que Indik.

Il est donc acceptable de considérer que le membership est étroitement relié au sentiment d'appartenance ressenti par un membre. A ce sujet, Seashore (1954) a établi, lui aussi, une corrélation positive entre le sentiment d'appartenance et le désir de demeurer dans un groupe. Il a construit un questionnaire pour évaluer ces deux variables et a conduit son étude avec des employés dans un milieu industriel.

Dans le domaine du sport, on a accordé beaucoup d'importance à ce facteur comme déterminant de la cohésion car plusieurs chercheurs ont utilisé le "Sport Cohesiveness Questionnaire" de Martens, Landers et Loy (1972). Et ce questionnaire comporte des items servant à évaluer le membership des membres d'une équipe sportive.

SATISFACTIONS DES BESOINS

Cartwright (1968) a constaté que la satisfaction des besoins par rapport à l'attraction envers un groupe, est surtout reliée au besoin d'affiliation, au besoin d'être reconnu et au besoin de sécurité.

Dans le présent texte, ce déterminant tire son origine du modèle proposé par Bass (1962). Il y présente trois sources de motivation pour être attiré par un groupe. Ces sources d'attraction sont reliées à:

- la tâche ou les activités du groupe;
- le besoin d'affiliation ou le besoin de se regrouper avec d'autres personnes;
- le besoin de réalisation de soi.

Donnelly, Carron et Chelladurai (1978), dans leur analyse de la cohésion, considèrent ces trois sources d'attraction comme trois besoins fondamentaux qu'un individu cherche à satisfaire lorsqu'il se joint à un groupe. Martens, Landers et Loy (1972) ont aussi considéré ces trois dimensions lors de la construction de leur instrument de mesure pour la cohésion: Sport Cohesiveness Questionnaire.

BESOIN AU NIVEAU DE LA TACHE

Cartwright (1968), dans son modèle pour analyser la cohésion qui comporte quatre catégories de déterminants, a classifié le rôle joué par les activités du groupe parmi les "propriétés incitantes" du groupe. Pour lui, ce facteur s'ajoute aux objectifs, aux caractéristiques des membres et au style de fonctionnement pour influencer le degré de la cohésion dans un groupe.

Dans le domaine du sport, prenons l'exemple d'un jeune qui joue dans une équipe de basketball. Même s'il n'aime pas certains joueurs ou certains événements, il décidera souvent de demeurer dans l'équipe parce qu'il aime ce sport. Donc, la nature même de la tâche ou l'ensemble des activités d'une organisation peut logiquement attirer une personne. Chelladurai (1981) souligne que l'attraction envers la tâche peut concerner des tâches collectives propres à l'ensemble du groupe, et aussi des tâches individuelles assignées à un ou à quelques uns des membres du groupe. Dans le domaine du sport, la tâche elle-même ou l'ensemble des activités d'un groupe constitue un pôle d'attraction important. Cette affirmation est supportée par une étude expérimentale de Parmelee et Werner (1979) qui ont comparé l'influence des préférences vis-à-vis une tâche commune et les préférences vis-à-vis l'amitié des participants. Ils ont conclu que la préférence pour une tâche commune contribue davantage à attirer des gens dans une activité que les préférences basées sur des relations d'amitié déjà existantes. On peut présumer que le même principe s'applique aux étudiants de niveau collégial lorsqu'ils s'inscrivent à un cours d'éducation physique.

BESOIN D'AFFILIATION

Le besoin d'affiliation, c'est-à-dire ce besoin de se regrouper pour partager certains événements avec d'autres personnes, peut jouer un rôle important par rapport à l'attraction mutuelle des membres d'un groupe.

Ce facteur a été principalement mis en valeur par les études de Maslow (1943) qui a produit une pyramide afin de schématiser la gradation parmi les différents besoins fondamentaux d'une personne. Ces besoins s'échelonnent en importance, selon l'évolution d'un individu. Ils débutent avec les besoins physiologiques, puis suivent les besoins de sécurité, d'amour, de reconnaissance de soi et se terminent par le besoin de réalisation de soi.

De nombreuses études ont démontré que plusieurs personnes se joignent ou demeurent dans un groupe pour avoir le plaisir de partager des événements ou des sentiments avec d'autres. Dans le domaine du sport, Alderman et Wood (1976) ont démontré que, l'affiliation constituait la principale raison pour laquelle les jeunes participaient à une activité sportive sélectionnée (hockey). Kenyon (1968) avait aussi constaté le même phénomène par rapport à l'attraction vers une activité sportive dans le cadre de cours d'éducation physique.

BESOIN DE REALISATION DE SOI

Ici encore, la théorie de Maslow (1943) peut s'appliquer au présent déterminant. En effet, certaines personnes participent à une activité pour se réaliser. Ce terme, réalisation de soi, peut avoir une grande extension dans sa signification. Certains l'interprètent comme un besoin de produire quelque chose, d'autres comme un besoin de se mettre en valeur aux yeux des autres et enfin, d'autres encore, lui donnent le sens d'une réalisation totale, c'est-à-dire la prise de conscience et le développement de toutes les capacités dont une personne dispose en elle.

Concernant la cohésion, le besoin de réalisation concerne à la fois l'attraction mutuelle et l'attraction du groupe comme un tout.

Les satisfactions, au niveau de la tâche, de l'affiliation et de la réalisation de soi, seront favorisées par certaines variables intervenantes, telles: les objectifs, la motivation et les résultats escomptés.

OBJECTIFS

L'atteinte des objectifs personnels au travers des objectifs collectifs influencera l'attraction d'un membre pour son groupe. Bany et Johnson (1971) concluent que si le groupe permet d'établir des objectifs collectifs qui concordent avec les objectifs individuels des membres, la satisfaction sera augmentée et par conséquent on risque d'avoir une meilleure cohésion dans le groupe.

MOTIVATION

La motivation peut concerner plusieurs aspects. Elle concerne princi-

palement la performance, c'est-à-dire qu'un individu se motive ou est motivé en vue de mieux performer. La motivation peut cependant être centrée sur la qualité de la participation ou sur le désir d'intensifier son intégration et sa participation à la vie d'un groupe. Lorsque la motivation est suffisante, même lorsque les objectifs du groupe ne sont pas atteints, donc en présence d'une satisfaction incomplète, il peut y avoir un maintien de la cohésion. Lott et Lott (1965), dans de telles circonstances, ont observé qu'il pouvait même y avoir une augmentation par rapport à l'attraction du groupe. Carron (1981) a considéré la motivation à participer à une activité sportive comme un des facteurs déterminants de la cohésion. Ici, le modèle ne considère que les motivations orientées vers l'intensité et la persistance, car on considère que la cohésion ne survient qu'après une certaine vie de groupe. Ainsi les sources de motivation orientées vers la sélection d'une activité ne sont pas considérées comme des déterminants de la cohésion (les différentes sources et les différentes orientations de la motivation seront discutées au chapitre suivant).

RESULTATS ESCOMPTES

Thibaut et Kelley (1959) ont évalué l'attraction des participants dans des groupes en terme de coûts et de revenus, c'est-à-dire qu'ils ont constaté qu'un individu est attiré par un groupe aussi longtemps que le groupe lui rapporte plus qu'il ne lui en coûte pour demeurer membre. Thibaut et Kelley affirment que plus une personne anticipe de retirer des avantages d'un groupe, plus il sera attiré par ce groupe. Ce thème, relatif aux déterminants de la cohésion, a aussi été retenu par Cartwright (1968) dans son modèle pour analyser la cohésion.

Ainsi, si les résultats espérés influencent la cohésion, on peut présumer que les *résultats antérieurs*, performés par le groupe, auront aussi une influence sur l'attraction envers le groupe. Car selon Iso-Ahola (1976), il y a souvent une relation positive entre les résultats antérieurs et les résultats escomptés.

STRUCTURES

Les structures ou le fonctionnement général des groupes constituent le quatrième déterminant de la cohésion. Ce déterminant est certainement un

des plus importants, car il concerne plusieurs aspects, tels:

- coopération et compétition;
- interaction et communication;
- rôle des membres;
- dimension du groupe;
- prise de décision;
- nature de l'activité.

COOPERATION ET COMPETITION

Plusieurs chercheurs ont tenté de démontrer les différentes influences causées par un climat coopératif ou un climat compétitif.

Par rapport à la cohésion, Deutsch (1968) a conduit une étude en organisant des classes dans lesquelles on instaurait un climat de compétition en disant aux étudiants qu'ils obtiendraient une promotion selon leur performance personnelle, tandis que dans d'autres classes, on instaurait un climat coopératif en reliant la promotion à la performance globale du groupe. Les groupes coopératifs démontrèrent une plus forte cohésion que les groupes compétitifs.

Par contre, une compétition inter-groupe ou l'apparition d'une menace accroît généralement la cohésion. Cette affirmation est supportée par des études de Shérif et Shérif (1953) ainsi que par Myers (1962). Ces deux conclusions peuvent sans doute être utiles au professeur qui cherche à maximiser la préparation psychologique de ses équipes.

INTERACTION ET COMMUNICATION

Concernant les interactions dans un groupe, Homans (1950) a proposé l'hypothèse suivante: si la fréquence des interactions est augmentée entre deux ou plusieurs personnes, leur attraction mutuelle sera renforcée, et vice versa. Bovard (1956) a vérifié cette hypothèse. Il conclut ainsi: lorsque la communication est favorisée entre les membres, la cohésion est augmentée. Cependant, s'il s'établit des antipathies entre des membres et que les interactions continuent, cela aura pour effet d'augmenter les antipathies. C'est ce que concluent aussi Festinger et Kelley (1951).

Dans le domaine du sport, Klein et Christiansen (1969), suite à une étude sur des équipes de basketball, ont trouvé que les joueurs qui avaient une forte attraction interpersonnelle, avaient tendance à se passer le ballon entre eux. Yaffé (1974) est arrivé à la même conclusion en observant des équipes de soccer. Ces études nous donnent un indice pour conclure que dans le sport, les réseaux de communications et d'interactions influencent ou sont influencés positivement par la cohésion. Cependant, il serait imprudent de tirer une telle conclusion, car d'autres études expérimentales démontrent assez clairement qu'une structure centralisée autour de quelques individus, aurait pour effet de diminuer la cohésion. En effet, Bavalas (1968) qui a étudié des groupes en laboratoire, a comparé des groupes avec des réseaux de communications centralisés et d'autres avec des réseaux décentralisés. Il a trouvé que les groupes structurés avec des réseaux décentralisés étaient plus satisfaits que les autres groupes. Il conclut que les groupes avec une structure décentralisée possèdent une plus forte cohésion que les groupes structurés avec des réseaux de communication centralisés.

Shaw (1964), suite à une revue de la littérature d'expériences similaires à celles de Bavalas, constate que sur 19 expériences, 17 d'entre elles arrivent à la même conclusion: une structure décentralisée favorise la cohésion.

Donc, tout porte à croire qu'un professeur aurait avantage à rechercher une cohésion basée non pas sur l'attraction intense de quelques joueurs entre eux, mais bien sur une attraction mutuelle généralisée, ce qui favoriserait une meilleure circulation tactique dans le jeu, en plus d'augmenter le degré de cohésion dans les équipes.

En ce qui concerne la communication athlète-entraîneur, Carron (1981) a considéré la relation entre l'entraîneur et l'athlète comme un déterminant de la cohésion. Si l'on considère que l'entraîneur est un membre à part entière dans une équipe sportive, cette dimension revêt une importance certaine. Le même principe s'applique au professeur de sports collectifs. De plus, on peut dire que la relation entre le professeur et les étudiants influencera à la fois la cohésion dans les groupes-équipes et dans le groupe-classe.

ROLES DES MEMBRES

Kelley (1951) a démontré que la structure en rapport avec les différents rôles des membres pouvait avoir une influence sur la cohésion. Il a formé des groupes expérimentaux dans lesquels il a établi différentes hiérarchies. Dans chaque groupe, il y avait des membres avec un statut supérieur et d'autres avec un statut inférieur. On informa les membres de certains groupes que leur statut pouvait changer et d'autres participants qu'il y avait impossibilité d'améliorer leur statut. L'étude démontra ceci: lorsque les membres de statut supérieur étaient menacés de changement par rapport à leur statut et les membres de statut inférieur étaient dans l'impossibilité d'améliorer leur position, ceci contribuait à diminuer l'attraction envers le groupe. Par contre, les individus qui étaient sûrs de leur statut supérieur et ceux qui pensaient pouvoir obtenir un meilleur statut, étaient très attirés par le groupe et les membres qui le composaient. Ainsi, Kelley conclut qu'un statut supérieur accompagné d'une position sûre, et un statut inférieur accompagné d'une possibilité de promotion, contribuent à créer un climat amical entre les deux catégories et favorise la cohésion.

Horwitz (1968), dans une autre étude expérimentale avec des groupes de filles, a étudié l'effet de la compétence des participants en rapport avec le rôle qu'on s'attendait qu'elles jouent au sein du groupe de tâche. Il a créé des tâches pour lesquelles certaines participantes ne pouvaient répondre au standard exigé. Suite à cette étude, il conclut que les membres d'un groupe qui perçoivent leur incapacité de contribuer à la réalisation des tâches communes, c'est-à-dire de jouer le rôle dont on s'attend d'eux, sont moins attirés par le groupe.

Ici encore, il est possible de soulever des hypothèses par rapport à des applications pratiques. Les quelques conclusions qu'il est possible de tirer par rapport aux rôles des membres d'un groupe relativement à la cohésion, suggèrent de maximiser l'enseignement individualisé et la fixation d'objectifs personnels pour chaque étudiant. Ces objectifs peuvent être formulés avec l'aide du professeur, de façon à ce que l'étudiant soit pleinement conscient de ce qu'on attend de lui et qu'il soit aussi conscient qu'il est capable de réaliser ce qu'on attend de lui afin qu'il se sente un membre à part entière dans le groupe quel que soit son rôle.

DIMENSION DU GROUPE

Le nombre de participants dans un groupe peut aussi affecter la cohésion. Indik (1965) qui a étudié le problème avec des groupes de tâche dans trois organisations différentes, a constaté une corrélation négative entre l'augmentation du nombre de participants et la satisfaction au travail. Il conclut que plus un groupe est grand, plus la cohésion sera faible.

Dans le domaine du sport, il est possible de faire le parallèle avec les équipes de football, par exemple, qui regroupent 35 ou 40 joueurs comparativement à une équipe de basketball avec 10 ou 12 joueurs. Le travail du professeur pour établir et maintenir la cohésion dans ces équipes nombreuses devra certainement être plus intense, ou du moins, on devra y accorder une attention spéciale.

PRISE DE DECISION

Lippitt et White (1968), dans une étude visant à comparer les effets produits sur des groupes d'étudiants par différents types de leadership, tels autocrate, laisser-faire et démocrate, ont conclu que les leaders de type démocrate contribuent davantage à développer la cohésion.

Tannenbaum et Allport (1956), suite à une synthèse sur les effets des différents types de leadership par rapport à la cohésion, concluent qu'une organisation avec des interactions démocratiques entre ses différents types de membres, non seulement encourage la participation mais aussi accroît la cohésion.

On peut conclure que, même si l'équipe sportive est un groupe de tâche traditionnellement structuré avec un style de prise de décision autocratique, il y aurait avantage à démocratiser les prises de décisions en vue d'améliorer la cohésion. Cela ne signifie surtout pas que le professeur doive dire à ses étudiants: "Prenez la décision et vous me la communiquerez". Une prise de décision démocratique n'est pas du style laisser-faire. Le professeur qui veut faire prendre à une équipe une décision de façon démocratique devra assumer un leadership en animant la discussion de façon à ce que tous et chacun participent à la décision. Il pourra aussi proposer différentes alternatives.

NATURE DE L'ACTIVITE

Quelques chercheurs en psychol
les conséquences de la cohésion étai
té sportive. Ainsi, une forte ou un
sairement les mêmes conséquences sel
problème, plusieurs ont tenté de cla
nature des différents sports, tel Ni
catégories de sports selon la struct
collectifs, sports de contacts, spor
interactifs. La performance dans ch
influencée différemment par la cohés

Ainsi, on peut présumer que le
ment selon la nature de l'activité.
qui demande beaucoup d'interactions
joueurs, évolue probablement différe
l'équipe en compétition entre eux, c
(en simple) ou en athlétisme.

Il devient évident que devant
des études qui tentent d'établir la
Il sera maintenant nécessaire de ten
des sports selon la nature des tâche
capable de tirer des conclusions. D
séquences de la cohésion), certains
de tenir compte de cette variable.

PERFORMANCE

Dans cette partie du texte, il
que nous dit la recherche au sujet d
cohésion, car ce thème sera élaboré
quences de la cohésion". D'abord, l
diction dans les résultats de recher
dait qu'il n'y avait pas de relation
Puis, on a constaté que dans certain

psychologie du sport ont soulevé l'hypothèse que
on étaient très reliées à la nature de l'activi-
e ou une faible cohésion ne produirait pas néces-
ces selon les types de sports. Pour étudier ce
de classifier les activités sportives selon la
, tel Nixon (1977) par exemple. Il présente six
structure des tâches: sports individuels, sports
ts, sports sans contact, sports coactifs et sports
dans chacune de ces catégories de sports serait
la cohésion.
r que le processus de cohésion chemine différem-
tivité. Un sport collectif (sport interactif)
actions et de la coordination raffinée entre les
différemment d'un sport qui met les membres de
eux, comme dans des équipes de golf, de tennis

devant le manque de constance dans les résultats
blir la relation entre cohésion et performance,
de tenir compte d'une certaine classification
es tâches exigées si l'on veut arriver à être
ions. Dans la section suivante du chapitre (con-
ertains résultats seront présentés en essayant
iable.

exte, il vous sera présenté un bref résumé de ce
sujet de l'influence de la performance sur la
élaboré de façon exhaustive à la section "consé-
abord, il faut dire qu'il y a beaucoup de contra-
recherche. Il y a plusieurs années, on préten-
relation entre la cohésion et la performance.
certaines circonstances, il y avait une relation

positive. Ainsi, il semblerait que cette relation positive soit particulièrement vraie en ce qui regarde les sports collectifs (tâches interactives). Plus récemment, on a émis l'hypothèse que ce n'était pas la cohésion qui influencait la performance, mais que ce serait plutôt la performance qui influencerait la cohésion. Les résultats de recherches cumulés dans ce texte permettent de croire que la performance influence la cohésion de façon significative.

2.3 CONSEQUENCES DE LA COHESION

La présente section du chapitre élabore les principales conséquences de la cohésion dans une équipe sportive. Ces conséquences sont issues d'une revue de la littérature et classifiées selon le modèle proposé par Lasnier (1980). Les conséquences seront subdivisées en deux catégories: conséquences psycho-sociales et conséquences relatives à la performance.

La figure 6.4 présente schématiquement ces conséquences dans le cadre du modèle général d'analyse de la cohésion.

La présence ou l'absence de cohésion dans une équipe risque de modifier les comportements des membres en tant qu'individus et le fonctionnement du groupe en tant qu'un tout.

2.3.1 CONSEQUENCES PSYCHO-SOCIALES

Les conséquences psycho-sociales peuvent être définies sommairement comme des conséquences qui affectent l'individu lui-même en tant que membre d'un groupe et qui affectent aussi les interrelations des membres entre eux. Les principales conséquences psycho-sociales analysées dans le texte seront: membership (participation, maintien du membership, loyauté envers le groupe), influence du groupe sur les membres et satisfaction.

MEMBERSHIP

Autant le membership est relié au leadership, autant il est aussi relié à la cohésion. En effet, ces deux processus sont si étroitement reliés l'un à l'autre que l'un ne peut exister sans l'autre. De plus, lorsqu'on effectue une analyse de la cohésion, on constate que le membership est à la fois considéré comme déterminant et comme conséquence. Il est cependant possible de

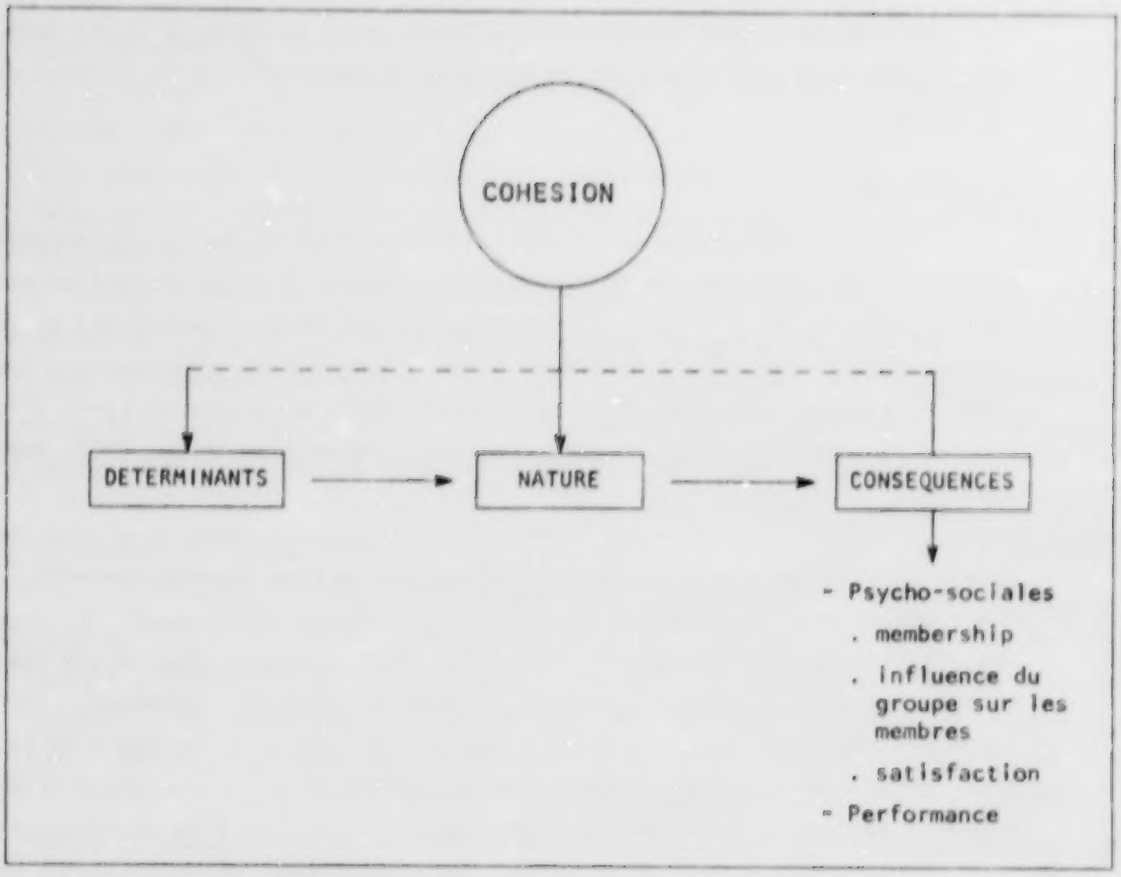


Figure 6.4. Les conséquences de la cohésion d'après le modèle d'analyse de Lasnier (1980).

distinguer assez clairement ces deux fonctions en se référant aux différents concepts relatifs au membership.

Le membership peut être défini comme un sentiment d'appartenance au groupe; dans ce cas, il est relié à la cohésion en tant que déterminant. Il peut aussi être associé à la cohésion en relation avec la qualité de la participation des membres; il est alors considéré comme conséquence. Cette distinction en est une arbitraire, proposée par les auteurs; il ne faut donc pas s'attendre à retrouver une telle distinction dans la littérature. Cette distinction peut cependant faciliter la compréhension de la relation membership-cohésion.

La présente étude démontrera des liens entre la cohésion et le membership par rapport à la participation, le maintien du membership et la loyauté envers le groupe.

PARTICIPATION

Plusieurs recherches ont démontré qu'une forte ou une faible cohésion provoquait des conséquences différentes par rapport à la participation des membres dans un groupe. Ici, le terme participation ne signifie pas productivité, mais il est plutôt mesuré en terme d'absences ou présences aux activités du groupe (Sagi, Olsmstead et Atlesk, 1955), ou encore en terme d'intensité des communications et du nombre des interactions (Back, 1951; Moran, 1966).

Back (1951) a créé expérimentalement des groupes cohésifs et non cohésifs. La cohésion était évaluée en terme d'attraction interpersonnelle, d'attraction pour la tâche et le prestige du groupe. Les membres des groupes non cohésifs avaient tendance à travailler indépendamment, tandis que les membres des groupes cohésifs travaillaient plus ensemble. Cependant, les conversations des groupes cohésifs n'étaient pas toujours reliées à la tâche. Ce qui réduisait la productivité (la relation cohésion-productivité sera discutée en détails à la section "Conséquences relatives à la performances").

Moran (1966) a noté un plus haut degré de communication entre les membres de groupes cohésifs. Cette étude, dans un milieu industriel, a révélé que les membres des groupes cohésifs s'engageaient davantage dans des communications verbales que les membres des groupes non cohésifs.

MAINTIEN DU MEMBERSHIP

S'inspirant de Thibaut et Kelley (1959), cette notion a été synthétisée par Cartwright (1968) pour en faire une des principales conséquences de la cohésion. Le présent texte complètera la synthèse ébauchée par Cartwright.

Le maintien du membership peut être évalué en terme de roulement du personnel (turnover). Ainsi, on peut présumer qu'une équipe cohésive enregistrera moins de départs de ses membres. Une telle définition nous incite à penser au cas des équipes professionnelles qui effectuent de nombreux changements parmi le personnel de direction et parmi les joueurs dès qu'une équipe connaît des problèmes. Cette "façon de faire" est devenue un automatisme

dans le monde des "Pro".

Lorsqu'on étudie la stabilité du membership dans des équipes sportives, Carron (1980, 1981) rappelle qu'il faut tenir compte des équipes scolaires qui enregistrent de nombreux départs chaque année, dus à l'âge limite des catégories de compétition ou aux changements d'institutions scolaires de la part des joueurs.

Veit (1970) qui a étudié indirectement le phénomène à partir d'équipes de soccer, conclut que les équipes gagnantes enregistrent plus de stabilité chez le personnel et chez les joueurs. On peut présumer qu'il y a une relation entre la cohésion et la stabilité, puisqu'il y a une relation positive entre cohésion et succès dans certaines circonstances. Cependant, bien que Cartwright (1968) ait présenté la relation entre la cohésion et le maintien du membership comme une évidence, on constate que la question demeure ambiguë.

A ce sujet, Zander (1976) a soulevé l'hypothèse qu'un groupe cohésif rejetterait davantage des membres non-attirants pour le groupe. Tandis qu'un groupe non-cohésif serait plus tolérant envers les rejetés. Ce serait certainement des hypothèses intéressantes à vérifier dans les années à venir.

Un peu plus récemment, Woodman et Grant (1977) ont réalisé une étude de cas en utilisant des techniques sociométriques afin d'évaluer la relation entre le membership et la cohésion à partir d'une équipe de 22 lutteurs au niveau universitaire. Ils ont observé que, même lorsqu'il n'y a pas de cohésion totale de tous les membres d'une équipe sportive, on peut observer un support moral en vue de maintenir le membership des participants. Ainsi, ils ont établi une relation positive entre la cohésion, à l'intérieur des différents sous-groupes ou cliques dans l'équipe, et l'influence sur le maintien du membership des membres du grand groupe. On peut sans doute expliquer ce phénomène du fait que la cohésion tend à augmenter le sentiment de sécurité chez les membres d'un groupe. En effet, selon Cartwright (1968), une forte cohésion réduirait l'anxiété chez les membres d'un groupe et accroîtrait l'estime de soi. Myers (1962) a lui aussi conclu qu'une forte cohésion augmente le sentiment de sécurité des participants.

LOYAUTE ENVERS LE GROUPE

Cette notion, dans l'étude de la cohésion a d'abord été introduite par

Cartwright (1968). Une étude de Lenk (1968), analysant les échelles de valeurs chez des athlètes olympiques allemands compétitionnant en aviron, conclut que la loyauté envers le groupe est la dernière valeur à être abandonnée par les athlètes. Parmi différentes valeurs telles: fierté de sa propre habileté, victoire sur l'adversaire, gagner le championnat et loyauté envers le groupe; ce fut en effet la loyauté envers le groupe qui se révéla être la valeur première des athlètes. Lenk (1977) souligne que cette valeur est d'autant plus forte si les athlètes s'identifient au groupe globablement et aux objectifs du groupe. C'est-à-dire plus qu'ils sont cohésifs avec le groupe.

Finalement, une étude de Gérard (1954) démontre que les membres d'un groupe cohésif sont plus portés à défendre les normes de leur groupe vis-à-vis des forces menaçantes. Pepitone et Reichling (1955) lors d'une expérience en laboratoire ont créé des groupes de deux niveaux de cohésion différents afin de démontrer cette relation. Les groupes étaient mis en présence d'une menace extérieure personnifiée par un individu qui avait le rôle d'insulter le groupe. Les résultats de cette recherche démontrent que les groupes les plus cohésifs réagissaient plus agressivement face aux insultes. On peut conclure que les membres de ces groupes étaient plus portés à défendre leur groupe ou à exprimer leur loyauté envers leur groupe. A ce sujet, l'expérience empirique vient renforcer les données scientifiques. Ceux qui ont eu la chance d'entraîner une équipe sportive sur une période assez longue se seront certainement rendu compte combien peut être forte la pression du groupe afin d'inciter chaque joueur à ne pas nuire à la vie du groupe et à être loyal envers l'équipe en forçant chacun à contribuer à la réalisation des objectifs de l'équipe.

INFLUENCE DU GROUPE SUR LES MEMBRES

Une des principales conséquences psycho-sociales de la cohésion est l'influence du groupe exercée sur les membres. La simple logique nous conduit à cette conclusion. L'observation de nombreux groupes et les commentaires recueillis parmi les membres de ces groupes témoignent de l'influence qu'exerce le groupe sur ses membres. A ce sujet, le problème peut se poser sous la forme suivante: est-ce que le degré de cohésion affecte l'intensité de cette influence?

Un certain nombre de recherches scientifiques viennent compléter les conclusions empiriques. Thibaut et Kelley (1959) ont associé la cohésion et l'influence du groupe sur les membres en considérant les résultats escomptés par l'individu. Ainsi, plus un membre considère qu'il a des chances d'atteindre ses objectifs personnels, plus il sera porté à se laisser influencer par le groupe.

Une étude de Schutz (1955) a démontré qu'un groupe qui a une forte cohésion aura plus de facilité à faire accepter des objectifs de groupe par l'ensemble de ses membres. Donc, un groupe cohésif exercera plus d'influence sur ses membres qu'un groupe non-cohésif.

D'autres recherches mettant en relation les normes et la cohésion démontrent la possibilité d'influence du groupe sur ses membres. Des études de Back (1951), Bovard (1953) et Gérard (1954) démontrent que les membres de groupes très cohésifs essaient de s'influencer davantage et sont plus réceptifs aux influences des autres. D'autres expériences en laboratoire (Berkowitz, 1954), dans l'armée (Berkowitz, 1956) et dans un milieu industriel (Seashore, 1954) ont démontré que les membres des groupes cohésifs se conformaient davantage aux normes que les groupes non-cohésifs. Et ce, quelle que soit la norme de productivité, c'est-à-dire que la norme propose une bonne ou une mauvaise performance de groupe.

Gill (1977), s'appuyant sur la logique, a mis en doute le fait qu'une norme de productivité serait réellement suivie par les membres si elle suggérait une faible performance pour le groupe. Ce raisonnement a une certaine valeur si on l'applique aux équipes sportives seulement; cependant, ce phénomène peut facilement s'observer dans des groupes de travail lorsqu'il y a conflit avec l'autorité. On commence d'ailleurs à observer aussi ce processus dans les équipes sportives professionnelles, particulièrement au base-ball, où la menace de grève revient presque à chaque printemps. Les futures recherches pourront sans doute éclaircir ce problème de contradiction.

Rasmussen et Zander (1954) ont réalisé une recherche qui démontre que le degré d'influence du groupe exercé sur l'aspiration des membres peut varier selon l'intensité de l'attraction de chacun des membres envers le groupe. Donc, indirectement, l'influence du groupe sur les membres peut être in-

fluencée par la cohésion. L'expérience a été réalisée avec des professeurs faisant partie d'une même équipe de travail. Ceux-ci devaient évaluer leur performance idéale comme enseignant et aussi évaluer la performance d'autres enseignants de leur institution. Ces enseignants évalués se divisaient en deux groupes. Un groupe faisant partie de la même équipe de travail et un autre groupe ne faisant pas partie de cette équipe de travail. Rasmussen et Zander (1954) sont arrivés aux conclusions suivantes.

- Les professeurs ont évalué leur propre performance idéale de façon plus similaire à la performance des membres de leur groupe de travail qu'à la performance des autres collègues.
- Les professeurs ont évalué leur propre performance idéale de façon plus ou moins similaire à la performance moyenne attribuée au groupe de travail selon qu'ils étaient plus ou moins attirés par le groupe de travail.

Lors d'une autre étude, Dion, Miller et Magnan (1970) sont arrivés à la conclusion que plus un individu est attiré par le membership d'un groupe, plus il sera porté à accepter des responsabilités. Ainsi, on voit que la cohésion peut accentuer l'influence du groupe sur ses membres de plusieurs façons.

Finalement, Richard (1977) conclut ainsi sur le sujet: "Lorsqu'un groupe exerce une attraction et que les personnes désirent faire partie d'un tel groupe, les membres sont plus facilement influencés les uns par les autres".

SATISFACTION

Un certain nombre de recherches, étudiant les conséquences de la cohésion ont été regroupées sous le thème "Satisfaction" afin de pouvoir tirer certaines conclusions relatives aux conséquences de la cohésion.

Bany et Johnson (1971) ont analysé la satisfaction non pas comme une conséquence mais comme un déterminant de la cohésion. Pour eux, particulièrement dans les groupes-classes, un jeune ne peut être cohésif avec sa classe que s'il est satisfait du groupe. Ross et Zander (1957), lors d'une recherche expérimentale dans un milieu industriel, ont eux aussi considéré la satisfaction comme un préalable au désir de continuer à travailler pour une entreprise, donc à être cohésif avec elle.

D'autres chercheurs ont considéré la satisfaction en terme de conséquence à la cohésion. Gray (1972), lors d'une recherche sur des équipes de basketball à différents niveaux de compétition, a conclu que la satiafaction était une conséquence de la cohésion. Son étude révèle qu'il y a une relation positive entre la cohésion et la satisfaction. Ainsi, plus une équipe sera cohésive plus les joueurs seront satisfaits.

Martens (1970) a établi que les équipes sportives avec une forte orientation vers l'affiliation (orientation vers les relations interpersonnelles par opposition à l'orientation vers la tâche) obtenaient plus de satisfaction de la part de leurs joueurs que les équipes avec une faible orientation vers l'affiliation. En opposition à l'étude de Martens (1970), Carron, Ball et Chelladurai (1977) n'ont trouvé aucune différence significative entre les motivations orientées vers l'affiliation, la tâche et la réalisation de soi, dans les équipes cohésives lors de leur recherche sur des équipes de hockey.

Ces recherches concernant l'affiliation ont été classifiées à la section "Satisfaction" car certains auteurs ont considéré cette variable lors de l'évaluation de la cohésion (Martens, Landers et Loy, 1972). Carron (1980) a aussi considéré ces deux dernières recherches comme des études en relation avec la cohésion et la satisfaction. Cependant, même si ces recherches tiennent compte des motivations orientées vers l'affiliation (qui peuvent être considérées comme une composante de la cohésion), on ne peut pas conclure sur le degré de cohésion des équipes évaluées et ainsi établir une relation directe entre la cohésion et la satisfaction (car l'affiliation ne constitue qu'une des nombreuses composantes de la cohésion).

Martens et Peterson (1971, 1976) ont trouvé une corrélation significative entre la cohésion et la satisfaction. En effet, sur huit composantes de la cohésion, sept se sont révélées positivement reliées à la satisfaction.

On ne peut pas répondre clairement à la question: Est-ce que la cohésion influence la satisfaction? La tendance serait de répondre "oui", cependant il y a des contradictions et les recherches ne sont pas assez nombreuses pour conclure de façon ferme. De plus, on devrait définir et standardiser davantage la mesure de la satisfaction car cette mesure varie souvent d'une recherche à l'autre.

Une autre question demeure en suspens: Est-ce que c'est la cohésion qui influence la satisfaction ou la satisfaction qui influence la cohésion?

Martens et Peterson (1971) ont suggéré un modèle circulaire pour expliquer la relation entre la cohésion et la satisfaction dans les équipes sportives. Ils ont utilisé une troisième variable: la performance. Le modèle de Martens et Peterson (1971) est présenté à la figure 6.5.

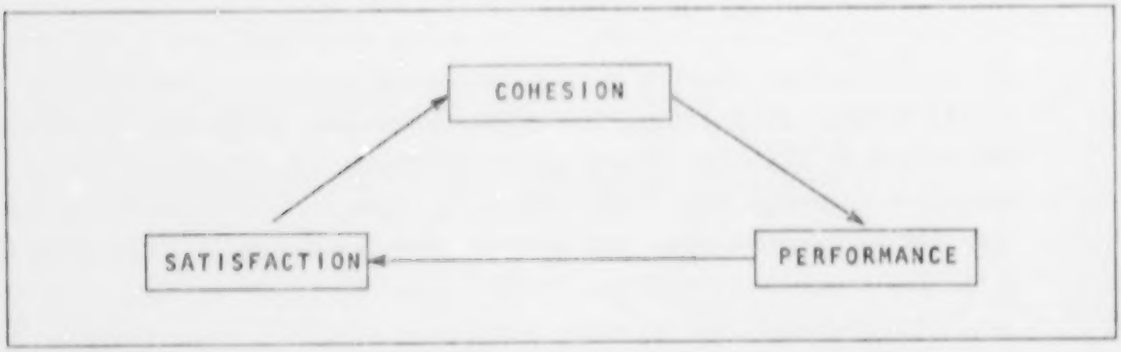


Figure 6.5. Modèle de Martens et Peterson pour expliquer la relation circulaire entre la cohésion, la performance et la satisfaction (adapté de Martens et Peterson, 1971).

Leur explication est la suivante: si une équipe est plus cohésive, elle aura plus de succès, si elle a plus de succès, elle sera plus satisfaite, et finalement, étant plus satisfaite, l'équipe accroîtera sa cohésion.

Le présent texte propose d'étudier la relation entre la cohésion et la satisfaction en tenant compte des deux facteurs suivants.

- La satisfaction peut être considérée à la fois comme déterminant et comme conséquence de la cohésion, c'est-à-dire que la cohésion et la satisfaction s'inter-influencent constamment.
- L'analyse de la relation entre la cohésion et la satisfaction ne devrait pas tenir compte de la performance (comme dans le modèle de Martens et Peterson) car la relation de cause à effet entre la cohésion et la performance n'a pas encore été établie de façon satisfaisante.

Ainsi, un modèle circulaire est proposé par Lasnier (1980), pour analyser la relation entre ces deux variables (voir figure 6.6).

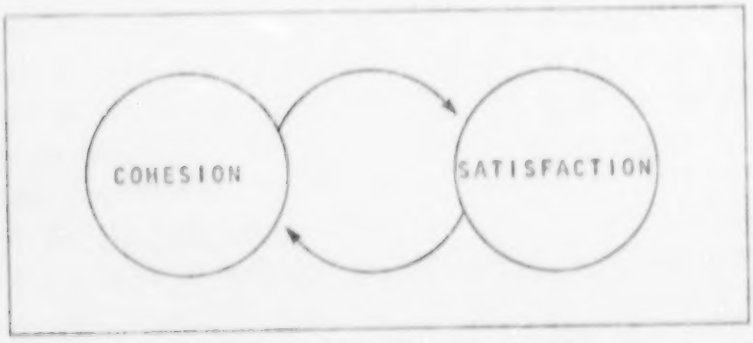


Figure 6.6. Modèle de Lasnier (1980), proposé pour étudier la relation cohésion-satisfaction.

Il est important de remarquer que ce modèle est proposé pour étudier la relation cohésion-satisfaction et non pour l'expliquer. La satisfaction pourrait être mesurée en fonction de l'atteinte des objectifs personnels et collectifs, de la satisfaction des besoins au niveau de la tâche, de l'affiliation et de la réalisation de soi, des prises de décisions, du plaisir éprouvé lors des joutes et des entraînements et de bien d'autres variables.

La littérature nous suggère quelques façons d'évaluer la satisfaction. Martens et Peterson (1971) ont évalué la satisfaction en rapport avec chacune des composantes de la cohésion élaborées dans leur questionnaire: attraction interpersonnelle, habileté, membership, sentiment d'appartenance, plaisir, travail d'équipe et unité du groupe. Cette approche s'appuie sur une bonne logique puisqu'il a été démontré que la satisfaction était un déterminant important de la cohésion (voir section: déterminants de la cohésion). Plus récemment, Pierce (1980), à l'aide d'une bonne revue de la littérature, a tenté de donner un cadre théorique au concept de la satisfaction en rapport avec les activités de loisirs. Trafton et Tinsley (1980), pour leur part, ont investigué la validité de concept (construct validity) afin de donner certains points de référence lorsqu'on désire mesurer la satisfaction. Finalement, Beard et Ragheb (1980) ont construit un questionnaire pour évaluer la

satisfaction reliée aux activités de loisirs: le LSS (Leisure Satisfaction in Sport) (ne pas confondre avec le LSS: Leadership Scale for Sports; Chelladurai et Saleh, 1980). Ce questionnaire est composé de 51 questions regroupées sous six thèmes: psychologie, éducation, aspect social, relaxation, physiologie et esthétique. Ils ont justifié la validité de contenu à l'aide d'une revue de la littérature sur le sujet. La fidélité et la validité de chacune des questions ont été mesurées à l'aide de 347 sujets et en utilisant des traitements statistiques reconnus. On doit noter que ce questionnaire a été construit pour évaluer la satisfaction relative aux activités de loisirs, donc on ne peut pas l'utiliser intégralement pour évaluer la satisfaction d'une équipe sportive. Cependant, il constitue un excellent cadre de référence et une banque d'items à évaluer lorsqu'on désire mesurer la satisfaction des joueurs dans une équipe sportive.

En somme, il y a encore beaucoup de travail à réaliser avant d'arriver à des conclusions définitives. Pour le moment, on présume que la cohésion et la satisfaction s'inter-influencent. Ainsi, on considère la satisfaction à la fois comme déterminant et conséquence de la cohésion. Peut-être que les futures recherches nous permettront de statuer sur la relation de cause à effet entre la cohésion et la satisfaction. Par exemple, la satisfaction pourrait être considérée seulement comme déterminant de la cohésion, suite à l'observation de certains phénomènes que nous ne connaissons pas encore.

2.3.2 CONSEQUENCES RELATIVES A LA PERFORMANCE

Les conséquences relatives à la performance peuvent être définies comme des conséquences associées au degré de productivité par rapport à la tâche et aux objectifs à réaliser. La performance pourrait à la limite être considérée comme une conséquence psycho-sociale, étant donné que la productivité d'un groupe est étroitement reliée à la dynamique vécue dans ce groupe. Cependant, vue que la performance prend une place très importante dans le groupe-équipe sportive, il a été jugé utile d'en faire une analyse distincte.

En psychologie du sport, on pense surtout à évaluer la productivité en terme de succès ou d'échec, tandis que la cohésion n'a pas de standard de mesure clairement défini, bien que la plupart des chercheurs aient utilisé

le Sport Cohesiveness Questionnaire (Martens, Landers et Loy, 1972) en totalité ou encore en partie seulement.

Il y a plusieurs interrogations par rapport à ce type de conséquences. Est-ce qu'il y a une relation entre la cohésion et la performance? Est-ce la cohésion qui influence la performance ou la performance qui influence la cohésion? Depuis une dizaine d'années, le débat fut assez houleux sur ce sujet. Chaque nouvelle étude venait contredire et remettre en doute la précédente. Où en sommes-nous? Où en est l'état de la question?

Le présent texte présentera la plupart des recherches qui ont été réalisées en vue d'étudier la relation cohésion-performance dans l'équipe sportive. Il vous sera d'abord présenté les résultats qui établissent une relation positive entre la cohésion et la performance. Ces résultats sont subdivisés en trois catégories: simple relation positive entre cohésion et performance, la cohésion influence la performance, la performance influence la cohésion. Puis, dans un deuxième temps, il vous sera présenté des recherches qui n'ont pas trouvé de relations entre la cohésion et la performance. Ces résultats sont subdivisés en deux catégories: absence de relations entre performance et cohésion, la cohésion n'influence pas la performance.

Finalement, il vous sera présenté une discussion qui tentera de tirer certaines conclusions malgré les contradictions observées et qui tentera aussi d'expliquer ces nombreuses contradictions. Quelques suggestions seront proposées afin d'orienter les futures recherches qui étudieront la cohésion et ses différentes relations avec la performance.

RELATION POSITIVE ENTRE COHESION ET PERFORMANCE

Les trois catégories de résultats déjà citées seront énumérées dans l'ordre établi. La présentation de ces résultats sera sommaire afin de ne pas trop étirer le texte.

SIMPLE RELATION POSITIVE

Les recherches qui seront présentées dans cette section ont établi qu'il y avait une simple relation positive entre la cohésion et la performance,

c'est-à-dire qu'elles ont établi une corrélation positive entre ces deux variables sans statuer sur la relation de cause à effet, en d'autres mots, sans indiquer si c'est la cohésion qui influence la performance ou l'inverse.

Stogdill (1963), suite à une étude sur des équipes de football, a conclu que sous des conditions de haute motivation, la cohésion et la productivité sont positivement reliées. Stogdill a évalué la cohésion à l'aide d'observateurs qui cotaient les comportements des joueurs lors des joutes. La performance fut évaluée par le nombre de verges gagnées sur chaque jeu. Cette méthode de recherche apparaît peu valide, cependant, cela s'explique du fait que c'est une des premières études qui a été faite sur la cohésion des équipes sportives.

Vander Velden (1971), lors d'une recherche sur 25 équipes de basket-ball au niveau collégial, conclut qu'il existe une relation positive entre la cohésion et l'efficacité des équipes. La cohésion a été évaluée en terme d'abandon (nombre de joueurs qui quittent l'équipe), tandis que la performance a été évaluée par la différence des points pour et des points contre, ainsi que par le nombre de victoires et de défaites.

Bird (1977), lors d'une recherche à l'aide de huit équipes féminines de volley-ball, a trouvé une relation positive entre la cohésion et la performance. La cohésion a été évaluée à l'aide d'une version modifiée du Sport Cohesiveness Questionnaire. La performance a été établie par la sélection des quatre meilleures et des quatre moins bonnes équipes d'une ligue composée de 16 équipes.

Nixon (1977) a étudié la relation cohésion-performance avec des équipes composées de trois joueurs de basket-ball. Les sujets étaient des garçons âgés de 17 à 24 ans, au niveau collégial, et volontaires pour l'expérience. Il a conclu à une relation positive entre la cohésion et la performance. La cohésion a été évaluée en terme d'amitié et d'attraction interpersonnelle, avant et après chacune des huit joutes organisées pour l'expérience. La cohésion a aussi été évaluée en fonction de la satisfaction après les joutes. De plus, la cohésion a été évaluée par rapport au désir de demeurer dans l'équipe à la fin de la saison. La performance a été mesurée par les victoires et les défaites. L'étude de Nixon présente certaines faiblesses au niveau de l'échantillonnage, de la procédure et de la présentation des données compilées;

ce qui lui enlève une certaine validité. On peut presque considérer cette étude comme simplement une ébauche pour de futures recherches.

LA COHESION INFLUENCE LA PERFORMANCE

D'autres recherches ont été plus spécifiques par rapport à la relation de cause à effet entre la cohésion et la performance. Certaines études sont arrivées à la conclusion que non seulement il y a une relation entre la cohésion et la performance, mais que c'est la cohésion qui influence la performance. Il faut noter que lors des premières recherches sur la cohésion des équipes sportives, on tentait la plupart du temps, de vérifier l'hypothèse suivante: La cohésion influence positivement la performance.

Martens et Peterson (1971; 1976) ont d'abord conclu positivement à l'effet que la cohésion influence la performance. Lors d'une seconde recherche (Martens et Peterson, 1972), ils ont aussi conclu que la performance influence la cohésion. Les études de Martens et Peterson (1971, 1972, 1976) ont été très marquantes dans l'histoire de la recherche sur la cohésion des équipes sportives. Leur recherche a étudié 1 200 étudiants, membres de 144 équipes de basket-ball intra-murales, au niveau collégial. La performance a été évaluée en terme de victoires et de défaites. La cohésion a été mesurée avec la première version du Sport Cohesiveness Questionnaire (Martens et Peterson, 1971). La cohésion a été mesurée avant et après la saison. La procédure consistant à mesurer la cohésion avant le début de la saison constitue une faiblesse pratiquement inacceptable si l'on considère la validité de concept (construct) de la cohésion. En effet, si l'on se réfère à l'analyse de la nature et aux déterminants de la cohésion, on se rend bien compte qu'il est impossible de mesurer la cohésion au début de la saison (et encore moins avant la saison), car la cohésion est un processus qui survient seulement lorsque les membres d'un groupe ont pu avoir des interactions durant un certain laps de temps, et que les membres du groupe ont pu réellement vivre une dynamique de groupe ensemble. Ainsi, malgré l'ampleur de cette recherche et l'influence qu'elle a exercée en psychologie du sport, on se doit de considérer les résultats de cette recherche avec beaucoup de réserve. Il est vrai que lors de l'étude de Martens et Peterson, les joueurs qui composaient les équipes se connaissaient déjà, et s'étaient regroupés selon les affinités interpersonnel-

les. Cependant, le fait d'être amis en société n'est certainement pas une garantie pour constituer une équipe cohésive en sport, car il y a de nombreuses variables intervenantes qui viennent influencer l'évolution de chacune des équipes. La cohésion est un processus en évolution constante soumis à la dynamique vécue selon les circonstances qui surviennent dans un groupe. Ainsi, il est impossible d'évaluer la cohésion avant ou au tout début d'une saison. Si l'on veut être encore plus critique par rapport à l'étude de Martens et Peterson, on peut souligner que sur huit facteurs composant la cohésion, seulement trois ont obtenu des différences significatives (valeur du membership, travail d'équipe et unité du groupe) entre les équipes gagnantes et perdantes. Il est donc difficile de comprendre comment cette recherche fut tellement citée et servit de référence à de nombreuses autres recherches. Par contre, le test utilisé pour mesurer la cohésion (Sports Cohesiveness Questionnaire) constitue un pas en avant pour la recherche. En effet, ce test possède une solide validité de contenu et de concept car il tient compte des principaux déterminants de la cohésion reconnue dans la littérature.

Widmeyer (1977), à l'aide d'équipes de basket-ball a étudié la relation cohésion-performance. Ses équipes expérimentales étaient constituées de trois joueurs chacune. Il a organisé des équipes féminines et masculines, et ce, à trois niveaux différents d'habiletés. La performance a été mesurée en terme de victoires et défaites. La cohésion a été évaluée avec une version modifiée du questionnaire de Martens et Peterson (1971). Il a conclu que la cohésion pré-saison est positivement reliée à la performance des équipes.

Klein et Christiansen (1969, 1976), en évaluant la cohésion à l'aide d'un questionnaire et la performance en terme de victoires et défaites, ont tenté de vérifier l'hypothèse suivante: "Il existe une relation positive entre la cohésion et l'efficacité". Les sujets étaient des joueurs de basket-ball qui furent regroupés dans des équipes de trois joueurs. Ils ont conclu que la cohésion favorisait l'efficacité, principalement par rapport à la réalisation des objectifs. Ils ont aussi vérifié d'autres hypothèses en évaluant la distribution des passes selon qu'une équipe est plus ou moins cohésive. Dans ce cas, la cohésion avait été assurée par un choix socio-métrique effectué par les joueurs qui se choisissaient mutuellement. Ainsi, ils ont conclu que plus une équipe était cohésive, plus elle distribuait uniformément les passes, plus elle avait de succès. Il est cependant difficile de généraliser une telle

conclusion car l'expérience de Klein et Christiansen représentait une situation trop artificielle s'éloignant de la situation vécue dans une équipe normale. En effet, les mêmes joueurs étaient regroupés dans différentes équipes selon certaines combinaisons afin d'assurer une constante à des variables indépendantes. Toutefois, Yaffé (1974) est arrivé à des conclusions similaires à celles de Klein et Christiansen, mais cette fois avec des équipes de soccer.

Il y a quelques autres recherches sur la cohésion qui n'ont pas été réalisées dans des équipes sportives, mais elles sont particulièrement intéressantes car elles introduisent la notion d'induction, c'est-à-dire l'influence qu'exerce le groupe sur un membre en vue de lui faire accroître ou décroître sa productivité.

Schachter, Ellertson, McBride et Gregory (1968) ont constitué des groupes en laboratoire afin de vérifier l'effet de la cohésion sur la productivité en tenant compte de l'induction négative et positive. Ils ont constitué quatre groupes différents:

. forte cohésion - induction positive
. forte cohésion - induction négative
. faible cohésion - induction positive
. faible cohésion - induction négative

La cohésion fut basée sur la similitude des valeurs, le désir de demeurer dans le groupe et la satisfaction exprimée lors de l'accomplissement de la tâche. L'induction fut introduite par des directives aux groupes distribuées à l'aide de messages écrits et donnés durant l'exécution de la tâche. Parmi les différents résultats, on note qu'il n'y a pas eu de différence significative entre les groupes de forte ou faible cohésion lorsque l'induction était positive, c'est-à-dire que le groupe visait à accroître sa performance. Cependant, il y a eu différence entre les groupes ayant une forte et une faible cohésion lorsque l'induction était négative, c'est-à-dire une influence à diminuer la productivité. Schachter et al. (1968) ont conclu que la cohésion influence la productivité seulement lorsque l'induction est négative.

Par contre, Strauss et Sayles (1960) ont conclu que la cohésion influence la performance seulement lorsque le groupe est motivé à produire une performance élevée. Cette affirmation ne contredit pas nécessairement les données

de Schachter et al. (1968), car eux aussi avaient enregistré une augmentation de la productivité lorsque l'induction était positive et que le groupe était cohésif. Cependant, le groupe non-cohésif, avec une induction positive, produisit le même résultat que le groupe cohésif.

LA PERFORMANCE INFLUENCE LA COHESION

Devant l'incertitude de l'influence de la cohésion sur la performance, un certain nombre de chercheurs ont exploré une nouvelle hypothèse à l'effet que ce soit la performance qui influence la cohésion, et non l'inverse.

Myers (1962), lors d'une expérience portant sur 60 équipes de tireurs, chacune étant composée de trois membres, a conclu que le succès influence positivement la cohésion, lorsque celle-ci est mesurée en terme d'estime des partenaires. Myers n'a pas tenu compte de l'autre dimension de la nature de la cohésion: l'attraction envers le groupe. L'expérience s'est échelonnée sur une durée de cinq semaines, sous forme de deux ligues: une compétitive et l'autre non-compétitive. La conclusion de Myers est la suivante: dans les équipes qui ont obtenu du succès, on a enregistré une augmentation de l'estime des partenaires tandis que dans les équipes n'ayant pas réussi une bonne performance, on a noté une baisse au niveau de la cohésion.

Landers et Crum (1971) ont étudié l'influence de la performance sur la cohésion, en utilisant 26 équipes de base-ball au niveau secondaire. La performance a été évaluée en terme de victoires et défaites, tandis que la cohésion a été mesurée par le Sport Cohesiveness Questionnaire. Il est intéressant de noter que Landers et Crum ont été parmi les premiers à mesurer la cohésion avant et après la saison afin de noter les changements survenus selon que l'équipe avait obtenu une bonne ou une mauvaise performance. Malheureusement, la mesure de la cohésion au début de la saison met en doute la validité de l'expérience. Il aurait été avantageux de mesurer la cohésion au milieu de la saison pour les raisons déjà énumérées dans le présent texte. Ces chercheurs ont conclu que le succès influence positivement la cohésion évaluée en terme de travail d'équipe et d'unité du groupe, lorsque mesurée par le Sport Cohesiveness Questionnaire.

Peterson et Martens (1972), donnant suite à leur première expérience (Peterson et Martens, 1971), ont conclu que la performance influence la cohé-

sion. Ils ont noté une augmentation ou une baisse de la cohésion, entre le début et la fin de la saison, selon que les équipes avaient ou n'avaient pas obtenu de succès. Toutes les équipes gagnantes ont enregistré une augmentation significative de leur cohésion, alors qu'il fut impossible de conclure dans ce sens pour les équipes perdantes.

Arnold et Straub (1972) ont étudié la relation cohésion-performance, au moyen d'une expérience portant sur 107 joueurs de basket-ball, membres de 10 équipes regroupées dans une ligue au niveau secondaire. Les cinq équipes ayant accumulé plus de points au classement général ont été classifiées comme équipes gagnantes et les cinq autres comme équipes perdantes. La cohésion a été évaluée avec le Sport Cohesiveness Questionnaire, et mesurée avant et après la saison. Ces chercheurs ont conclu que les équipes gagnantes étaient plus cohésives à la fin de la saison que les équipes perdantes.

Bakeman et Helmreich (1975) ont conduit une expérience portant sur la relation performance-cohésion, à partir de l'observation d'équipes de plongeurs (plongée sous-marine) lors de l'accomplissement d'une tâche définie. La cohésion et la performance ont été évaluées par l'observation continuelle des équipes de travail lorsque les membres étaient réunis. La cohésion a été mesurée à partir du temps accordé aux conversations durant les temps de loisirs, tandis que la performance a été mesurée en tenant compte du temps accordé au travail par rapport au temps total accordé à l'exécution des tâches. Afin de pouvoir calculer l'influence d'une variable sur l'autre, ils ont subdivisé leurs observations en deux catégories: première partie et seconde partie de l'expérience. Bakeman et Helmreich ont conclu que la performance serait un facteur qui influence la cohésion, lorsqu'on examine l'influence de la performance de la première partie de l'expérience sur la cohésion de la deuxième partie de l'expérience. Malgré une excellente analyse statistique afin de mesurer la relation de cause à effet dans la relation cohésion-performance, cette expérience est quelque peu difficile à relier au sport, étant donné son caractère très particulier et la méthode utilisée pour mesurer la cohésion et la performance.

Ball et Carron (1977) ont réalisé une étude qui peut être considérée comme l'expérience maîtresse en vue de conclure sur la relation cohésion-performance. La force de cette étude repose sur le moment de la mesure en

vue d'évaluer la cohésion et la performance (Cross-lagged panel designs; Kenny, 1975). La performance, évaluée en terme de pourcentage de défaites et de victoires, a été mesurée au milieu et à la fin de la saison. La cohésion, évaluée à l'aide du Sport Cohesiveness Questionnaire, a été mesurée au début, au milieu et à la fin de la saison. Ball et Carron ont conduit leur expérience avec 12 des 15 équipes d'une ligue de hockey au niveau universitaire (Ontario University Athletic Association). La corrélation entre la performance de mi-saison et la cohésion de fin de saison indique une influence de la performance sur la cohésion.

Du Toit et Scholtz (1979) ont réalisé une recherche sur cinq équipes de soccer regroupant 140 joueurs. Ils ont observé que les équipes qui avaient le plus de succès, étaient aussi celles qui étaient les plus cohésives. La performance a été évaluée à partir de trois critères: les parties gagnées durant la saison, le nombre de possessions du ballon, les avantages dans le jeu (évalués par des observateurs). Cette façon de mesurer la performance constitue une innovation et donne certainement plus de validité à la mesure de la performance. La cohésion a été évaluée à partir d'un questionnaire inspiré du Sport Cohesiveness Questionnaire. Ce questionnaire touchait cinq aspects: le travail d'équipe, l'attraction interpersonnelle, l'attraction envers l'équipe, la motivation à la tâche, l'attraction envers l'entraîneur. La cohésion a été mesurée à quatre reprises au cours de la saison, et ce, avant et après le premier, le quatrième, le huitième et le douzième match de la saison. Cette technique de mesure apparaît comme excellente car elle tient compte de l'évolution du processus. Malheureusement, les auteurs de cette recherche n'ont pas tenu compte de toutes les composantes de la cohésion pour conclure sur leur expérience. En effet, ils ont conclu que la cohésion influençait la performance, lorsque la cohésion était mesurée par la motivation et le travail d'équipe (seulement deux des cinq composantes retenues pour mesurer la cohésion dans cette recherche).

ABSENCE DE RELATIONS ENTRE COHESION ET PERFORMANCE

La présentation des recherches qui viennent d'être citées, incite le lecteur à conclure qu'il y a toujours une relation positive entre la cohésion et la performance. Cependant, d'autres études viennent semer le doute sur

cette conclusion. En effet, un certain nombre de chercheurs ont conclu qu'il n'y avait pas de relation entre la cohésion et la performance. Certains ont simplement établi qu'il n'y avait pas de relation, d'autres ont été plus spécifiques et ont conclu que la cohésion n'influençait pas la performance. On peut noter immédiatement qu'il n'y a aucune étude qui a démontré que la performance n'influençait pas la cohésion. Toutes les recherches dans ce sens sont arrivées à des résultats positifs, c'est-à-dire que la performance influençait chaque fois la cohésion. Evidemment, il y a certaines raisons qui peuvent expliquer les contradictions observées lors de la revue de la littérature. Ces raisons seront discutées dans la section suivante.

SIMPLE ABSENCE DE RELATIONS

McGrath (1962) a étudié la relation cohésion-performance avec des équipes de tireurs à la carabine. Les équipes ont été classifiées en deux catégories, selon qu'elles étaient orientées vers les relations interpersonnelles ou non. Cette étude laisse croire à une absence de relation entre la cohésion et la performance puisque les équipes qui n'étaient pas orientées vers les relations interpersonnelles ont obtenu de meilleures performances. Comme il a déjà été souligné, le fait qu'une équipe soit orientée vers les relations interpersonnelles ne constitue pas une garantie pour assurer la cohésion. Il est presque normal que la deuxième catégorie d'équipes (non orientées vers les relations interpersonnelles) aient obtenu de meilleurs résultats si elles étaient orientées vers la tâche. Cette recherche a été retenue car elle est souvent citée dans la littérature, cependant, dans le présent texte, cette étude est plutôt critiquée que retenue en vue de tirer des conclusions.

Lenk (1968, 1977) a réalisé une étude de cas avec une équipe d'aviron-neurs allemands, de niveau olympique. Lenk a conclu que la cohésion n'influence pas nécessairement la performance. Lenk a cumulé ses données à l'aide de grilles d'observation et de tests sociométriques. La performance a été évaluée en terme de victoire. La cohésion a été analysée à partir des critères suivants: attraction interpersonnelle, attraction du groupe, le sentiment d'appartenance au groupe et le désir de demeurer dans le groupe. Malgré des conflits considérables et des relations interpersonnelles très pauvres, l'équipe d'aviron observée par Lenk, a réussi à gagner le championnat mondial.

Lenk prétend que de perpétuels conflits intra-groupe ne diminuent pas la performance si l'équipe continue à exister en dépit des conflits. Une donnée n'est pas claire dans l'étude de Lenk. Malgré une attraction interpersonnelle très faible, peut-être que l'attraction envers le groupe était suffisamment forte pour assurer une certaine cohésion. Ou encore, comme le cite Gill (1977), cela était peut-être dû à la poursuite d'objectifs individuels ou à des récompenses extrinsèques.

Landers et LUschen (1974) ont réalisé une recherche portant sur 52 équipes intra-murales de bowling. Ils sont arrivés à la conclusion qu'il n'y avait pas de relation entre la cohésion et la performance. Parmi les 52 équipes, les 15 meilleures équipes furent classifiées comme équipes ayant du succès et les 15 moins bonnes comme équipes n'ayant pas de succès. La cohésion a été évaluée en fonction de l'attraction interpersonnelle, la contribution à la tâche, la communication et l'influence. Chaque joueur devait coter ses coéquipiers. Cette mesure a été obtenue vers la fin de la saison. Les équipes gagnantes furent celles qui démontrèrent le moins de cohésion. Landers et LUschen expliquent l'absence de relation entre la cohésion et la performance par la nature de la tâche. Le bowling, étant un sport qui provoque une compétition intra-groupe, la performance fut améliorée dans les équipes non-cohésives. Melnick et Chemers (1974) ont tenté de démontrer une relation positive entre la cohésion et la performance. L'étude a été menée avec 21 équipes de basket-ball intra-murales. La cohésion a été mesurée avant la première joute, à l'aide du Sport Cohesiveness Questionnaire. La performance a été évaluée en terme du succès à la fin de la saison. Melnich et Chemers n'ont trouvé aucune corrélation significative entre la cohésion et la performance.

LA COHESION N'INFLUENCE PAS LA PERFORMANCE

Quelques chercheurs ont conclu de façon spécifique à l'effet que la cohésion n'influence pas la performance.

Schachter et al. (1968), avec des groupes formés en laboratoire qui devaient exécuter une tâche donnée, ont étudié l'effet de la cohésion sur la productivité. On se rappellera qu'ils avaient conclu que la cohésion influençait la performance lorsque l'induction était négative, c'est-à-dire que le

groupe visait à réduire sa productivité. Cependant, lorsque l'induction était positive (le groupe visait à accroître la productivité), ils n'ont pas observé d'influence de la cohésion sur la performance car les équipes cohésives et non-cohésives enregistrèrent la même variation dans la performance.

Bakeman et Helmreich (1975), lors de leur étude portant sur la relation cohésion-performance et réalisée à partir de l'observation d'équipes de plongeurs (plongée sous-marine), ont conclu que la performance pourrait être une cause de la cohésion, mais que la cohésion n'est pas un déterminant important de la performance.

Ball et Carron (1976), lors de leur recherche sur des équipes de hockey (déjà citée en détails dans le présent texte) semblent croire que la cohésion n'influence pas la performance. Ainsi, lors de leur étude, la corrélation entre la cohésion du début de saison avec la performance du milieu de la saison et la corrélation entre la cohésion mi-saison avec la performance fin-saison ne se révélèrent pas positivement significatives.

DISCUSSION DES RESULTATS

Avant de discuter les résultats cités, il convient de présenter une synthèse schématique de l'ensemble de ces résultats. Le tableau 6.1 facilite la compréhension et la visualisation des différentes catégories de résultats. Le tableau 6.1 présente chacune des recherches en énumérant l'auteur, la discipline sportive utilisée pour la recherche et le résultat obtenu en rapport avec la relation cohésion-performance. La légende utilisée pour présenter les résultats est la suivante:

C$\longleftrightarrow$P: simple relation positive entre la cohésion et la performance;

C$\longrightarrow$P: la cohésion influence la performance;

P$\longrightarrow$C: la performance influence la cohésion;

C$\not\longleftrightarrow$P: absence de relation entre la cohésion et la performance;

C$\not\longrightarrow$P: la cohésion n'influence pas la performance.

Suite à la synthèse de l'ensemble des résultats, et considérant que pour le moment toute conclusion relative à la relation cohésion-performance doit être considérée avec une certaine réserve, les auteurs suggèrent quelques conclusions:

Tableau 6.1. Classification des résultats de recherches mettant en relation la cohésion et la performance.

RELATION COHESION-PERFORMANCE		
AUTEURS	DISCIPLINES	RESULTATS
1. Relation positive		
1.1. Simple relation positive		
Stogdill (1963) Vander Velden (1971) Bird (1977) Nixon (1977)	Football Basket-ball Volley-ball Basket-ball	C⟷P C⟷P C⟷P C⟷P
1.2. Cohésion influence performance		
Martens et Peterson (1971; 1976) Widmeyer (1977) Klein et Christiansen (1969; 1976) Yaffé (1974) Schachter et al. (1968) Strauss et Sayles (1960)	Basket-ball Basket-ball Basket-ball Soccer Groupes en laboratoires Groupes en laboratoires	C⟶P C⟶P C⟶P C⟶P C⟶P C⟶P
1.3. Performance influence cohésion		
Myers (1962) Landers et Crum (1971) Peterson et Martens (1972) Arnold et Straub (1972) Bakeman et Helmreich (1975) Ball et Carron (1977) du Toit et Scholtz (1979)	Tir Base-ball Basket-ball Basket-ball Plongée Hockey Soccer	P⟶C P⟶C P⟶C P⟶C P⟶C P⟶C P⟶C
2. Absence de relation		
2.1. Simple absence de relations		
McGrath (1962) Lenk (1968) Landers et LÜschen (1974) Melnick et Chemers (1974)	Basket-ball Aviron Bowling Basket-ball	C⟷P C⟷P C⟷P C⟷P
2.2. Cohésion n'influence pas performance		
Schachter et al. (1968) Bakeman et Helmreich (1975) Ball et Carron (1976)	Groupes en laboratoire Plongée Hockey	C⟶P C⟶P C⟶P

- la relation cohésion-performance n'existe pas toujours;
- pour les sports collectifs de type inter-actif, la cohésion a de bonne chance d'influencer la performance;
- pour les sports individuels et les sports de type co-actif, la cohésion ne semble pas influencer la performance;
- la performance semble influencer de façon significative la cohésion.

Ces conclusions peuvent être considérées comme plus ou moins provisoires. En effet, la présente revue de la littérature fait ressortir une confusion par rapport à la stabilité des résultats et par rapport aux méthodologies suivies lors de ces recherches. Cependant, il est possible d'énumérer des causes à ces contradictions. Sommairement, on note les problèmes suivants:

- la nature de la tâche (sports individuels et collectifs);
- les techniques utilisées pour mesurer la cohésion;
- les techniques utilisées pour mesurer la performance;
- le moment de la mesure (début, milieu ou fin de saison);
- les schèmes expérimentaux (experimental designs);
- l'âge des sujets;
- le sexe des sujets;
- l'orientation du groupe (vers la tâche ou les relations interpersonnelles);
- la stabilité des équipes (équipes évoluant dans une ligue ou équipes formées pour l'expérience);
- l'émotivité du groupe au moment de la mesure de la cohésion;
- la motivation des équipes à performer.

Chacun des thèmes qui viennent d'être énumérés seront discutés individuellement, en faisant ressortir les problèmes rencontrés en recherche. De plus, certaines solutions ou suggestions seront proposées au lecteur.

NATURE DE LA TACHE

Les différents sports regroupent des équipes ayant des tâches de nature plus ou moins différentes. La différence la plus évidente est illustrée par les sports collectifs et les sports individuels. Il apparaît évident que des organisations différentes du travail influencent différemment la cohésion. Par exemple, la compétition intra-groupe provoquée dans certains sports comme

le bowling, l'aviron, la natation, le tir à la carabine, et le golf risque d'influencer positivement la performance et en même temps de réduire la cohésion. D'autre part, certains sports de type inter-actif, tels: basket-ball, volley-ball et soccer risquent de voir la performance diminuer si la cohésion est faible. Cela pourrait être dû à la nécessité d'interactions homogènes entre les joueurs tel que suggéré par Klein et Christiansen (1969).

Plusieurs auteurs ont suggéré de classifier les sports selon différentes méthodes afin de pouvoir tirer des conclusions par rapport à la relation cohésion-performance. On a cité les types de sports suivants: additif et complémentaire (Landers et LÜschen, 1974), co-actif et inter-actif (Steiner, 1972), contact et non-contact (Nixon, 1977), tâche indépendante, dépendante co-active, dépendante proactive-réactive, et tâche dépendante interactive (Carron et Chelladurai, 1978). Le présent texte propose de subdiviser les disciplines sportives en trois catégories.

- sports individuels: chaque athlète performe individuellement contre un ou des adversaires bien qu'il soit rattaché à une équipe (exemple: athlétisme, natation, tennis en simple, badminton en simple, escrime, etc.)
- sports co-actifs: plusieurs athlètes performent simultanément à une même tâche, en additionnant leurs efforts et ayant tous la même responsabilité (exemples: aviron, relais en natation, bowling, golf, etc.)
- sports inter-actifs: plusieurs athlètes performent simultanément à un ensemble de tâches collectives, en inter-agissant entre eux de façon à coordonner la tâche de chacun (exemples: basket-ball, volley-ball, soccer, hockey, base-ball, tennis en double, etc.)

Cette classification pourrait sans doute aider à catégoriser les différentes recherches qui ont été réalisées et qui se feront dans l'avenir. Cette classification semble logique par rapport à l'organisation du travail et de son effet sur la relation cohésion-performance.

MESURE DE LA COHESION

La cohésion a été mesurée par plusieurs techniques différentes lors des recherches mettant en relation la cohésion et la performance. Ce facteur explique certainement en partie les contradictions que l'on retrouve dans la littérature. La plupart des recherches ont été réalisées à l'aide de l'ins-

trument de mesure mis au point par Martens, Landers et Loy (1972): Sport Cohesiveness Questionnaire (cet instrument de mesure a déjà été décrit sommairement et discuté dans le présent texte). On peut citer un certain nombre d'exemples de recherches réalisées avec le Sport Cohesiveness Questionnaire: Arnold et Straub (1972), Bird (1977), Ball et Carron (1977). Cependant, plusieurs chercheurs ont utilisé seulement une partie du questionnaire, ainsi, ils ne se sont pas assurés de mesurer toutes les dimensions de la cohésion, comme par exemple Widmeyer (1977). Concernant le Sport Cohesiveness Questionnaire, qui est l'instrument de mesure le plus utilisé, il est bon de se rappeler que deux de ses composantes peuvent être discutables. Premièrement, "l'influence" relèverait davantage du leadership que de la cohésion. Deuxièmement, le facteur "travail d'équipe" a été sérieusement questionné par Gill (1977). Selon elle, le travail d'équipe serait une variable intervenante et non un déterminant de la cohésion. De plus, cet instrument n'est pas tellement utile pour le francophones puisqu'il n'existe pas de version française validée.

D'autres chercheurs ont évalué la cohésion selon d'autres critères: en terme de stabilité et d'abandon de la part des joueurs (Vander Velden, 1971), selon des choix sociométriques (Klein et Christiansen (1969), le désir de demeurer dans l'équipe (Nixon, 1977), la nature des conversations (Bakeman et Helmreich, 1975), l'orientation de l'équipe envers la tâche ou les relations interpersonnelles (McGrath, 1962).

Il serait donc souhaitable d'atteindre une certaine stabilité dans la mesure de la cohésion. Par contre une trop grande stabilité entraîne de l'inertie dans la recherche, car les chercheurs risquent de se répéter et de ne rien apporter de nouveau à la science.

Quelle que soit la ou les techniques privilégiées dans l'avenir, elles devront tenir compte des deux dimensions essentielles de la cohésion: l'attraction interpersonnelle et l'attraction envers le groupe. De plus, ces instruments de mesure devraient essayer de tenir compte de tous les déterminants de la cohésion. Se référant à ces critères, les auteurs proposent à la section "Applications pratiques" un questionnaire afin d'évaluer la cohésion. Cependant, ce test n'a pas encore subi toutes les épreuves de la validité et de la fidélité. Il peut donc être utilisé comme instrument d'animation par

les professeurs, mais non comme instrument de mesure pour la recherche. Pour les chercheurs anglophones, il serait sans doute avantageux d'utiliser le questionnaire construit par Gruber et Gray (1981), et ce, à cause de sa brièveté, sa validité de contenu et de concept, et sa fidélité.

MESURE DE LA PERFORMANCE

Presque toutes les recherches, étudiant la relation cohésion-performance, ont utilisé les mêmes critères d'évaluation, principalement le ratio victoires-défaites. A titre d'exemples, citons les recherches suivantes: Landers et Crum (1971), Melnick et Chemers (1974), Bird (1977), Nixon (1977), Widmeyer (1977). Quelques-uns ont évalué la performance selon les points pour et les points contre (Vander Velden, 1971), ou encore selon le nombre de verges gagnées lors des joutes de football (Stogdill, 1963), ou encore selon le nombre de possession du ballon et les avantages dans le jeu (du Toit et Scholtz, 1979).

Malgré quelques exceptions, dans le cas de la mesure de la performance, on a atteint une stabilité appréciable, cependant, elle est loin d'être complètement valide. En effet, comme le soulignent Smoll et Smith (1980), la victoire n'égale pas nécessairement une bonne performance et une défaite, un insuccès. La performance aurait avantage à être évaluée à partir de quelques autres critères en plus de la dimension victoire-défaite. Ainsi, il serait sans doute possible de l'évaluer en terme d'atteinte des objectifs personnels et collectifs, lorsque ceux-ci sont formulés de façon mesurable. Elle pourrait aussi être mesurée selon la perception que les joueurs se font des résultats obtenus, car pour certaines équipes une défaite serrée contre un adversaire très fort peut représenter une excellente performance.

MOMENT DE LA MESURE ET SCHEME EXPERIMENTAL

Le moment de la mesure au cours de la saison constitue probablement le problème majeur observé dans les recherches cumulées jusqu'à date. Certaines recherches ont mesuré la cohésion et la performance à un seul temps dans la saison (Arnold et Straub, 1972; Landers et LÜschen, 1974). D'autres l'ont mesurée au début et à la fin d'une saison de compétition (Martens et Peterson, 1971; Landers et Crum, 1971; Widmeyer, 1977). Quelques rares recherches présentent une évaluation au milieu et à la fin de la saison ou de l'expérience

(Bakeman et Helmreich, 1975; Ball et Carron, 1977; du Toit et Scholtz, 1979). Finalement, certains ont effectué une mesure au moyen d'observations continues (Stogdill, 1963; Bakeman et Helmreich, 1975).

Concernant la mesure de la cohésion au début ou avant la saison, il est rappelé que cette technique pêche gravement au niveau de la validité de concept (construct validity). En effet, comme il a déjà été expliqué dans le présent texte, la cohésion est un processus en évolution constante et qui prend naissance seulement à la suite d'un certain vécu en groupe. Ainsi, il y a tellement de variables intervenantes et de déterminants impliqués dans la composition de la cohésion qu'il est absolument impossible de l'évaluer de façon convenable avant le milieu de la saison.

Un second problème consiste à établir l'influence de cause à effet entre ces deux variables. Le moment de la mesure peut avoir une incidence pour conclure si c'est la cohésion qui influence la performance ou si c'est la performance qui influence la cohésion. Certains chercheurs ont établi une simple relation entre la cohésion et la performance, c'est-à-dire qu'ils ont conclu qu'il y avait une corrélation positive entre ces variables, sans dire laquelle influençait l'autre (Vander Velden, 1971; Bird, 1977; Nixon, 1977). Par contre, certains ont conclu que c'était la cohésion qui influençait la performance (Klein et Christiansen, 1969; Yaffé, 1974; Martens et Peterson, 1971, 1976), tandis que d'autres sont arrivés à la conclusion que c'était la performance qui influençait la cohésion (Myers, 1962; Landers et Crum, 1971; Arnold et Straub, 1972; Bakeman et Helmreich, 1975; Ball et Carron, 1977). Cependant, les schèmes expérimentaux et les traitements statistiques n'étaient pas toujours adéquats. Ainsi, il est impossible de conclure à l'influence d'une variable sur l'autre lorsqu'elles ont été mesurées seulement une fois. Pourtant, très peu de recherches ont respecté ce principe.

Afin de pouvoir mieux discuter la validité des différents résultats de recherche, il serait intéressant de présenter un schème expérimental proposé par Kenny (1975) et appliqué par Bakeman et Helmreich (1975) et par Ball et Carron (1977). Il s'agit du "Cross-lagged panel designs". Ce schème expérimental constitue de loin la meilleure solution au problème du temps de la mesure dans l'étude de la relation cohésion-performance. La figure 6.7 présente le cross-lagged panel designs, en indiquant les temps (T) de la mesure et les différentes corréiations possibles (r).

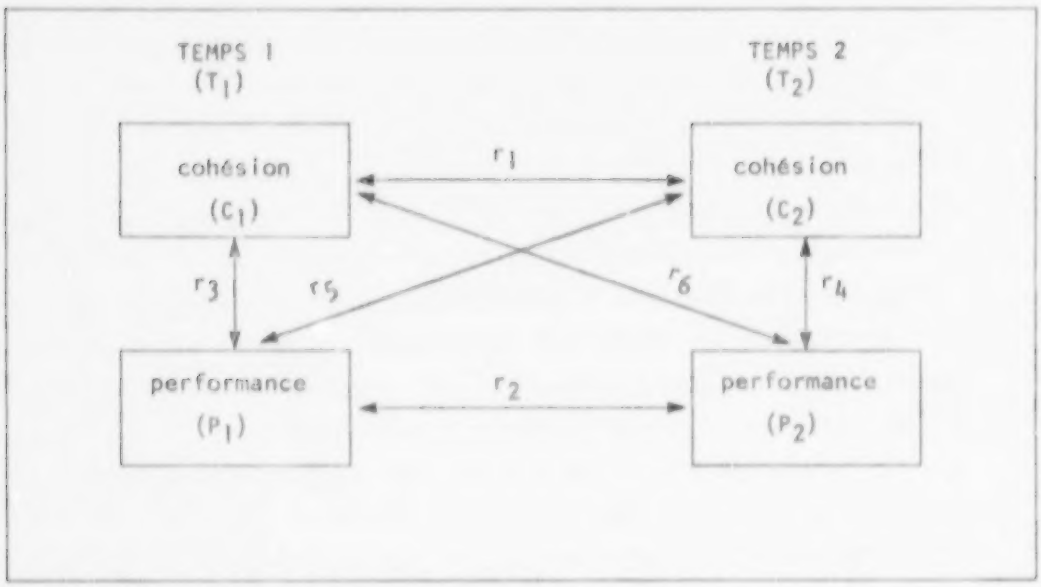


Figure 6.7. Schème expérimental proposé pour étudier la relation cohésion-performance.

Le temps 1 (T_1) doit être situé au milieu de la saison de compétition et le temps 2 (T_2) à la fin de la saison, r_1 permet d'établir s'il y a une différence significative entre la cohésion du milieu de la saison (C_1) et celle de la fin de saison (C_2), r_2 permet d'établir s'il y a une différence significative entre la performance du milieu de la saison (P_1) et celle de la fin de la saison (P_2), r_3 et r_4 permettent d'établir quelle corrélation il y a entre la cohésion et la performance à un moment donné (C_1 et P_1 au T_1, et C_2 et P_2 au T_2). Il est bon de remarquer que si l'on veut simplement conclure à une relation entre la cohésion et la performance, les traitements statistiques r_3 et r_4 sont acceptables. Par contre, si l'on veut conclure sur l'influence d'une variable sur l'autre, on se doit de passer à l'étape suivante. Ainsi, r_5 permet de savoir si la performance influence la cohésion (à condition qu'il y ait une différence significative entre C_1 et C_2), et r_6 permet de déterminer si la cohésion influence la performance (à condition qu'il y ait une différence significative entre P_1 et P_2). Ici, la cohésion et la performance sont considérées comme des "traitements" au sens de la recherche expérimentale. Ainsi, les variables indépendantes et dépendantes

doivent être mesurées avant et après le traitement si l'on veut conclure à la relation de cause à effet. Malheureusement, très peu de chercheurs ont appliqué ces principes (à l'exception de Bakeman et Helmreich, 1975 et Ball et Carron, 1977; du Toit et Scholtz, 1979), c'est pourquoi les conclusions enregistrées à date doivent être reconsidérées, et que d'autres études devraient être faites en appliquant avec plus de rigueurs les principes scientifiques énoncés.

Il y a toutefois un troisième problème relatif à la mesure de la relation cohésion-performance lorsqu'on utilise le "Cross-lagged panel designs". Il s'agit du respect de la simultanéité (synchronicity) dans la mesure des deux variables. Ce principe est inhérent à l'application de ce schème expérimental. Gill (1977) soulève le problème à partir de l'étude de Ball et Carron (1977) en signifiant que la mesure de la cohésion par un questionnaire appliqué au temps 1 (T_1) et au temps 2 (T_2) risque de refléter l'ensemble de la saison plutôt qu'une mesure à un temps précis. Cette opinion n'est pas partagée dans le présent texte, car, dû à la nature de la cohésion, non seulement cette façon de mesurer ne constitue pas une faiblesse, mais c'est une valeur positive par rapport à la mesure de la cohésion. La cohésion est un processus en évolution constante dans une équipe sportive, il est donc avantageux de la mesurer en se référant à un laps de temps suffisamment long afin de pouvoir mesurer une certaine moyenne.

Etant donné les nombreuses fluctuations que peut subir la cohésion dans une équipe, la meilleure façon de mesurer la cohésion serait de déterminer des comportements observables qui sont reliés à des comportements d'équipes cohésives et non-cohésives, et de réaliser des observations systématiques durant les joutes et les pratiques tout au cours de la saison. La complexité d'une telle méthodologie, si on doit observer plusieurs équipes de façon régulière, risque fort d'annuler toute tentative de ce type d'expérimentation. Cependant, elle serait certainement d'une haute validité.

Si on revient au concept de la simultanéité des mesures en rapport avec le cross-lagged panel designs, la mesure de la performance selon le ratio victoires-défaites devrait respecter le principe suivant. La performance du temps 2 (fin de saison) devrait être la performance enregistrée non pas sur toute l'année mais entre P_1 et P_2, c'est-à-dire entre le milieu de la saison et la fin de la saison. Ce principe n'a pas encore été appliqué dans

aucune recherche. Concernant la cohésion, les directives lors de la mesure de C_2 (cohésion de fin de saison), devrait indiquer aux joueurs de se référer à la cohésion vécue et perçue depuis le milieu de la saison (T_1), si celle-ci est évaluée par un questionnaire.

La méthodologie du "cross-lagged panel designs" tel qu'expérimentée par Bakeman et Helmreich (1975) et par Ball et Carron (1977), si on lui ajoute les quelques principes qui viennent d'être énoncés, constitue un exemple dont la recherche sur la relation cohésion-performance devrait s'inspirer dans l'avenir.

L'EMOTIVITE

L'émotivité vient certainement jouer un rôle sur la perception de la cohésion par les joueurs lors de la mesure de celle-ci, lorsqu'elle est évaluée à l'aide d'un questionnaire. Nixon (1977) a démontré qu'il y avait une relation positive entre la performance d'une joute et la cohésion mesurée immédiatement après la joute. Cette recherche incite à croire que l'émotivité provoquée par la défaite ou la victoire influence la perception de la cohésion. Face à ce problème, il serait donc avantageux de chercher à évaluer la cohésion telle que perçue sur un laps de temps assez long pour en saisir une certaine moyenne. C'est pourquoi, il a été précédemment suggéré de ne pas respecter le principe de la simultanéité (synchronicity) lors de l'analyse de la cohésion en utilisant le cross-lagged panel designs. Donc, si l'on veut obtenir une évaluation valide de la cohésion, il semble avantageux de la mesurer sur une longue échelle plutôt qu'à un moment précis. Ici, la mesure de la cohésion par l'observation de comportements observables et mesurables, compilés à plusieurs reprises au cours de la saison, serait certainement une solution intéressante. Par contre, la présence d'observateurs dans une équipe, risque toujours de modifier les comportements naturels ou spontanés. Ainsi, on pourrait aussi penser à utiliser l'application répétitive d'un même questionnaire, et ce, échelonné tout au cours de la saison, lors des joutes et des entraînements.

L'AGE ET LE SEXE

Il y a très peu de recherches pouvant démontrer que l'âge des participants dans une équipe pourrait influencer la cohésion. Cependant, s'appuyant

sur les théories de l'évolution de la personnalité en fonction de l'âge (Origlia et Ouillon, 1965; Cruchon, 1966), on peut présumer que cette variable risque d'influencer la cohésion. Ainsi, l'enfant en vieillissant, prend davantage conscience de la présence d'autrui et par conséquent des phénomènes de groupe. Cette prise de conscience pourrait donc influencer différemment la perception de la cohésion selon que les sujets étudiés sont des jeunes enfants, des adolescents ou des adultes. Cette hypothèse est supportée par au moins une étude (Gruber et Gray, 1981). Gruber et Gray en utilisant leur questionnaire pour mesurer la cohésion (déjà présenté dans ce texte), ont démontré que la fidélité entre les différents facteurs servant à mesurer la cohésion (performance individuelle, performance d'équipe, désir de reconnaissance, affiliation, tâche, membership) variait d'un groupe d'âge à l'autre (élémentaire, secondaire junior, secondaire sénior).

Le sexe est aussi une variable qui influence peut-être la cohésion. Il a été démontré que la perception des événements est souvent différente entre les hommes et les femmes. Ainsi, Weinberg et Jackson (1979) ont réalisé une recherche, ayant comme sujets 40 hommes et 40 femmes, devant réaliser une tâche motrice; certains et certaines recevant des récompenses et d'autres n'en recevant pas. Ils ont conclu que les femmes démontraient davantage de motivation intrinsèque que les hommes suite à une défaite. Etant donné qu'il risque souvent d'y avoir une relation étroite entre la cohésion et le succès ou l'échec, on peut penser que la cohésion serait affectée différemment chez les hommes et chez les femmes, suite à une série de défaites. Selon Weinberg et Jackson, les femmes semblent moins se laisser affecter émotivement par des défaites lorsqu'elles sont en situation de compétition.

Il serait donc sage, lors de futures études sur la cohésion, de catégoriser les équipes selon l'âge et le sexe de façon à faire de ces facteurs des variables contrôlées. Jusqu'à date, ce ne fut pas un problème car toutes les recherches ont contrôlé le sexe et presque toutes ont contrôlé l'âge. Lorsque certaines relations entre la cohésion et d'autres variables auront été établies, il serait intéressant de vérifier la stabilité des résultats chez les différents sexes et les différents groupes d'âge.

MOTIVATION

Selon qu'une équipe est motivée ou non, la cohésion risque d'affecter différemment la performance. Ainsi, Stogdill (1963) a conclu que sous des conditions de haute motivation, la cohésion et la productivité sont positivement reliées. L'étude de Schachter et al. (1968) a démontré que la cohésion influence la performance seulement lorsque l'induction est négative, c'est-à-dire que le groupe est incité à produire une faible performance, alors qu'avec une induction positive, la cohésion et la performance n'étaient pas reliées.

Evidemment, ces deux recherches se contredisent, mais cela démontre tout de même que la motivation risque d'influencer différemment la cohésion selon certaines circonstances que la recherche n'a pas encore réussi à identifier pour le moment.

Un autre facteur peut influencer la relation cohésion-performance-motivation, c'est le niveau d'orientation des équipes. La recherche de McGrath (1962), réalisée sur des tireurs à la carabine, a considéré cette dimension. Ainsi, selon qu'une équipe est orientée vers la tâche ou vers les relations interpersonnelles, elle risque fort d'être motivée différemment à produire une performance. On peut présumer qu'une équipe orientée vers la tâche sera plus portée à produire une bonne performance qu'une équipe orientée vers les relations interpersonnelles, même si les deux équipes possèdent le même degré de cohésion. C'est une autre hypothèse qu'il reste à vérifier dans l'avenir.

STABILITE

Certaines recherches ont été faites sur des équipes plus ou moins stables, compétitionnant dans une ligue organisée; d'autres recherches ont été réalisées à partir d'équipes formées spécialement pour l'expérimentation. Ce fait constitue un problème de taille. Il a déjà été démontré à la section "déterminants de la cohésion" que la stabilité des membres d'un groupe influençait la cohésion (Indik, 1965; Scott, 1965). Carron (1980) rappelle l'importance de tenir compte de la stabilité des équipes dans l'étude de la cohésion, en particulier si elle touche des équipes scolaires qui enregistrent de nombreux départs chaque saison. Carron (1980), se référant à l'étude de Ball et Carron (1976), souligne qu'une des variables les plus efficaces pour prédire le succès d'une équipe est le nombre d'années d'expérience de l'équipe

dans sa ligue de compétition. De plus, on peut relier la notion de stabilité avec le fait que la cohésion prend un certain laps de temps avant de se consolider au sein d'une équipe sportive. Ainsi, si l'on compare une équipe avec un ou deux nouveaux joueurs et une autre équipe avec huit ou neuf nouveaux, on risque d'avoir un biais dans la mesure. Evidemment, c'est une variable qui est très difficile à contrôler lorsque l'on sélectionne des équipes pour réaliser une recherche. Ce phénomène peut tout de même expliquer certaines contradictions parmi les résultats de recherche concernant la relation cohésion-performance.

CONCLUSION

Après avoir présenté tant de complexités et tant de problèmes reliés à la recherche visant à établir certaines relations entre la cohésion et d'autres variables, la situation peut apparaître au lecteur comme une cause désespérée. Au contraire, l'énumération de ces variables intervenantes peut aider à mieux classifier les études déjà réalisées et aider à organiser de nouvelles recherches dans un cadre mieux défini. Il sera donc plus facile d'analyser une étude sur la cohésion si ces différentes variables intervenantes ont été contrôlées, c'est-à-dire que leur effet a été annulé ou mesuré. Les conclusions de ces futures recherches seraient donc plus limitées mais plus claires et plus précises.

Dans un deuxième temps, lorsqu'on aura établi une certaine stabilité dans les résultats de recherche, il sera possible de s'attaquer à une tentative de généralisation, comme par exemples:

- réaliser une étude regroupant des équipes de différents sports collectifs de type inter-actifs;
- réaliser une étude regroupant des équipes des deux sexes et de différents groupes d'âge;
- réaliser une étude regroupant uniquement des équipes gagnantes afin de contrôler la variable performance pour essayer de mesurer l'effet de certaines variables intervenantes, comme par exemples: la satisfaction, la nature de la tâche, le niveau d'orientation (tâche ou relations interpersonnelles), l'âge, le sexe et autres.

On peut donc conclure que la recherche visant à statuer sur la relation cohésion-performance n'est pas encore terminée; elle est naissante. Encore une fois, le problème majeur c'est la création d'instruments de mesure (particulièrement en français). A cela s'ajoute une solide compréhension du concept de la cohésion; la recherche, ce n'est pas seulement des traitements statistiques, c'est d'abord et avant tout une bonne connaissance conceptuelle des variables étudiées. Malheureusement, les recherches sur les processus de groupe ont trop souvent mis l'accent sur des manipulations statistiques complexes, impliquant une foule de variables (du type: trois variables qui prédisent trois autres variables), plutôt qu'essayer d'établir des relations précises et claires entre deux variables, tout en essayant le mieux possible de contrôler les variables intervenantes. Les processus de groupe ne sont pas des "objets" que l'on peut manipuler à sa guise et toujours mesurer de façons strictes et précises. En somme, on a souvent mis les processus de groupe au service des statistiques plutôt que les statistiques au service des processus de groupe.

2.4 MODELE D'ANALYSE DE LA COHESION

Des modèles partiels des différentes composantes de la cohésion ont déjà été présentés: la nature, les déterminants et les conséquences. La figure 6.8 regroupe ces différents modèles de façon succincte. On y retrouve les trois principales subdivisions de la cohésion: nature, déterminants et conséquences. Pour obtenir plus de détails sur chacune des subdivisions, on peut se référer aux différents modèles partiels qui ont déjà été présentés dans le texte.

Ce modèle s'inspire d'une revue exhaustive de la littérature et chacune des composantes du modèle s'appuie sur des recherches scientifiques. Evidemment, ce modèle constitue une nouvelle façon de concevoir la cohésion et ses relations avec les autres processus. Jusqu'à date, le modèle de Cartwright (1968) avait inspiré la plupart des chercheurs, mais les besoins ressentis dans l'étude de la cohésion des équipes sportives commandait la création d'un modèle plus adapté à la psychologie du sport. Il est à espérer qu'il pourra aider à la compréhension de ce processus de groupe et à orienter de futures recherches afin de le compléter.

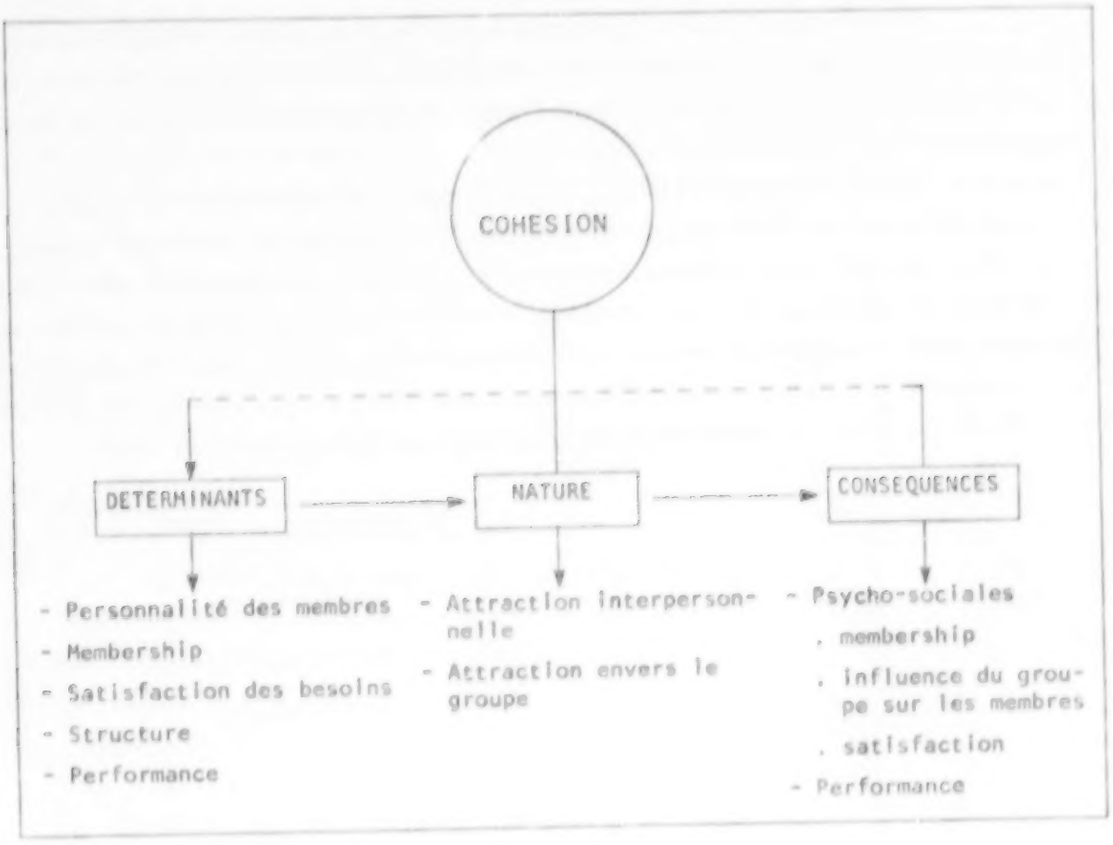


Figure 6.8. Modèle d'analyse de la cohésion des équipes sportives, selon Lasnier (1980).

Il est intéressant de noter que, contrairement à plusieurs modèles, celui-ci ne respecte pas une classification unidimensionnelle de chaque composante, c'est-à-dire qu'un item ne peut se retrouver dans deux catégories différentes. Le présent modèle possède trois composantes qui se situent à la fois comme déterminants et comme conséquences; il s'agit du membership, de la satisfaction et de la performance. Toutefois, ceci ne s'appliquant pas à l'ensemble des composantes, le modèle présente un lien par une ligne pointillée pour démontrer l'influence de certaines conséquences sur les déterminants.

On peut expliquer le phénomène à partir d'un modèle circulaire. La figure 6.9 présente ce modèle circulaire afin de schématiser la relation entre la cohésion et les variables impliquées: membership, satisfaction et performance.

Ainsi, sous certaines conditions (déjà présentées dans le texte), c'est la cohésion qui influence le membership, la satisfaction et la performance, tandis qu'en d'autres circonstances, ce sont ces composantes qui viennent influencer la cohésion. Les conditions ou variables intervenantes qui viennent catalyser cette interrelation ne sont pas toutes connues pour le moment. Cependant, les indices sont suffisamment nombreux pour proposer ce modèle, d'ailleurs un certain nombre de recherches appuient ce modèle circulaire.

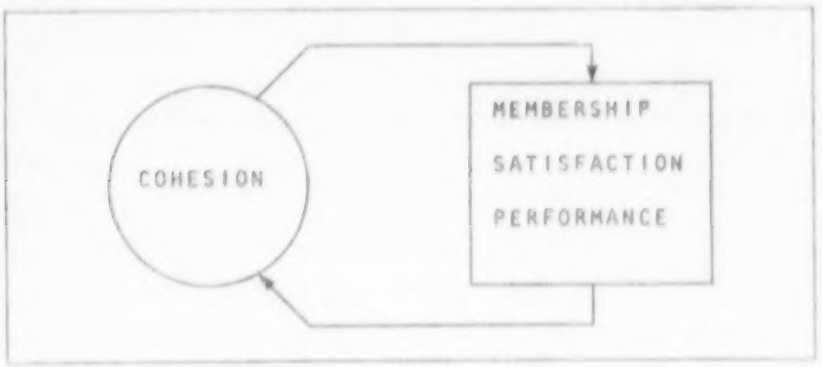


Figure 6.9. Modèle circulaire, schématisant la relation de la cohésion avec le membership, la satisfaction et la performance.

3. COMMENT DÉVELOPPER LA COHÉSION ?

Il est presque devenu dangereux de prétendre pouvoir indiquer des moyens pour développer la cohésion. On risque de se faire identifier comme un "faiseur de miracles" ou "donneur de recettes". Il est vrai que dans le passé certains auteurs ont donné des moyens un peu simplistes. Par contre, si nous n'avions pas profité de leurs écrits, nous ne serions pas rendus aussi loin

aujourd'hui.

Une bonne revue de la littérature appuyée par une expérience pratique relative à l'enseignement et l'entraînement en sports collectifs peut sans doute permettre d'établir certains principes qui peuvent orienter les comportements favorisant le développement de la cohésion dans une équipe sportive.

Dans un premier temps, il serait intéressant de citer des auteurs qui ont donné des conseils pour développer et maintenir la cohésion dans des équipes sportives ou dans des groupes de tâche en général. Dans un deuxième temps, et en s'appuyant sur les résultats de recherche qui ont servi à établir les déterminants de la cohésion, il vous sera présenté quelques principes d'animation en relation avec le développement de la cohésion.

3.1 RECENSION DES ECRITS

Tutko et Richards (1971) ont été parmi les premiers à présenter leurs points de vue sur le sujet. Ils ont tenté d'identifier certains principes en vue de favoriser la cohésion, comme par exemple:

- établir des objectifs réalistes;
- connaître les antécédents et la personnalité des joueurs;
- informer les joueurs au sujet de leur statut dans l'équipe;
- reconnaître les réalisations de chacun;
- utiliser les substituts comme observateurs afin qu'ils se sentent des membres à part entière dans le groupe;
- rassembler les sous-groupes en une seule unité si possible;
- lorsque certains sports exigent des unités spéciales (comme au football, par exemple), développer la fierté des différentes sous-unités et reconnaître leur contribution spéciale à l'ensemble de l'équipe;
- l'entraîneur doit adopter une attitude ouverte en informant les joueurs qu'il est disponible pour ceux qui veulent le rencontrer en privé.

A ces principes, Tutko et Richards (1971) ont ajouté quelques conseils pratiques, tels:

- réaliser des rencontres sociales;
- donner un nom à l'équipe;
- avoir des chandails identiques pour tous les joueurs;
- adopter une mascotte.

Donnelly, Carron et Chelladurai (1978) ont critiqué sévèrement ceux qui donnent des conseils du type "recette". Ils qualifient ces moyens d'irréalistes, car ceux-ci ne sont pas suffisamment appuyés sur la recherche. Selon eux, il est presque impossible d'intervenir sur le développement de la cohésion car ce processus est en évolution constante et qu'il varie selon les circonstances de chaque jour. Toujours selon eux, la formule magique pour créer une équipe gagnante n'est pas encore inventée.

Mucchielli (1975) a constaté, lors d'observations de groupes de tâche, qu'avant de développer la cohésion dans un groupe, on doit s'assurer d'une bonne connaissance mutuelle, de l'instauration de la confiance interpersonnelle et du désir de sacrifier les intérêts personnels au profit de ceux du groupe. Ici, on doit ajouter aux remarques de Mucchielli, que si le sacrifice des intérêts personnels demande trop d'efforts, les membres risquent de se désintéresser du groupe.

Zander (1974), suite à une longue expérience de recherche sur le groupe, a souligné deux principes qui peuvent contribuer à augmenter l'esprit d'équipe:

- développer le sens de l'unité de ses membres;
- reconnaître l'importance de la contribution de chacun aux résultats du groupe.

Pour leur part, les auteurs Bany et Johnson (1974) proposent les moyens suivants:

- faire l'éloge du groupe le plus souvent possible;
- expliquer les qualités d'un bon groupe;
- faire prendre conscience de l'attrait du groupe;
- insister sur les satisfactions que peut apporter le travail d'équipe;
- insister sur le prestige du groupe dans le milieu;
- présenter les nouveaux sujets à apprendre comme étant enrichissants pour le groupe;
- donner de l'initiative aux membres du groupe dans l'organisation;
- démontrer la nécessité de la cohésion pour réussir à lutter contre un obstacle ou un adversaire.

Chappuis et Rioux (1976) qui ont analysé plusieurs équipes sportives à l'aide de tests sociométriques, ont constaté que dans une équipe, un leader

de type démocrate favorise le développement de la cohésion. Ce point de vue est aussi soutenu par Lenk (1977) et par Cartwright (1968).

Chambers (1979), se basant sur son expérience pratique, a identifié 12 facteurs sur lesquels l'entraîneur est susceptible d'intervenir afin de développer la cohésion dans une équipe.

- Prendre des décisions avec franchise et loyauté; expliquer aux joueurs le pourquoi des décisions.
- Créer un sentiment d'importance chez chacun des joueurs.
- Respecter les autres membres de l'équipe et ne pas tolérer de critiques sur un autre joueur.
- Discipline: L'entraîneur doit veiller à ce que tous les joueurs respectent les règles que l'équipe s'est donnée.
- Communication: Favoriser la communication entre les joueurs et entre l'entraîneur et les joueurs.
- Reconnaître les leaders dans l'équipe et utiliser le capitaine et les assistants pour aider à solutionner des problèmes d'équipe.
- Etablir des objectifs d'équipe; l'entraîneur et les joueurs doivent être en accord avec les objectifs.
- Développer la confiance en l'entraîneur par des pratiques efficaces et une bonne planification dans l'entraînement.
- Traiter les joueurs avec justice.
- Utiliser chacun des joueurs efficacement, selon ses talents, lors des joutes et des pratiques.
- Développer la fierté de l'équipe; mettre l'emphase sur l'aspect collectif.
- Bien utiliser les blâmes et les louanges; distribuer les reproches et les louanges loyalement et également envers tous les joueurs; louanger davantage le travail d'équipe que les performances individuelles; ne pas critiquer un joueur en public.

Bien que plusieurs facteurs énoncés par Chambers (1979) soient purement intuitifs, on peut se rendre compte qu'un bon nombre d'entre eux sont corroborés par des recherches scientifiques.

Orlick (1980), pour sa part, a identifié trois façons d'améliorer les relations interpersonnelles dans une équipe:

- aider les autres joueurs, en situation d'entraînement ou de compétition;

- adopter une communication ouverte entre l'entraîneur et les athlètes;
- chacun devrait améliorer son propre contrôle émotionnel.

Finalement, Shepherd (1964) conclut que la cohésion se développe si le responsable du groupe intervient souvent dans le but de la solliciter chez les membres.

3.2 DISCUSSION

Ceux qui ont condamné radicalement les moyens ou "recettes" avancés par certains auteurs sont trop pessimistes. Il est vrai que l'application d'un bon nombre de ces conseils n'est pas une garantie absolue à l'apparition de la cohésion. Par contre, leur application risque d'avoir un effet positif et ne nuit certainement pas à la cohésion. Bien entendu que la cohésion se développe à long terme et à l'aide d'un ensemble de facteurs et non à la suite d'un seul événement.

C'est pourquoi, les présents auteurs sont d'accord avec ceux qui disent qu'il ne faut pas simplement énoncer des moyens pour développer la cohésion, mais que ces conseils pratiques doivent être soutenus par des principes scientifiquement défendables, et surtout, situés dans un contexte global de l'évolution de la cohésion. L'application de ces techniques nécessite donc un minimum de compréhension du phénomène de la cohésion.

Les conseils proposés par Tutko et Richards (1971) sont plus des conséquences ou des manifestations de la cohésion que des causes, comme par exemple le port d'un modèle de chandail commun. On pourrait citer aussi l'exemple du cri de ralliement avant une joute. Ce cri de ralliement n'a pas pour but de développer la cohésion, mais de la manifester. Par contre, Mucchielli (1971) a tenu compte de l'évolution du groupe et a situé la cohésion par rapport à cette évolution. Bany et Johnson (1974) font appel à la compréhension des participants et certains de leurs conseils ont un effet puissant sur la cohésion du groupe. Ainsi, l'éloge du groupe a une influence rapide sur l'attraction envers le groupe. L'effet de l'utilisation de ce moyen a été vérifié auprès de plusieurs entraîneurs qui ont expérimenté cette méthode.

Orlick (1980) s'est attardé à identifier, non pas des moyens qui influencent la cohésion globalement, mais des moyens qui agissent sur une des composantes de la cohésion: l'attraction interpersonnelle. Comme il a déjà été

dit dans les pages précédentes, bien que plusieurs facteurs énoncés par Chambers (1979) soient purement intuitifs, on peut se rendre compte qu'un bon nombre d'entre eux sont corroborés par des recherches scientifiques.

Il est parfois étonnant de constater comment l'empirisme et la recherche scientifique se rejoignent sur certains points. D'ailleurs, la science, très souvent, vient confirmer ce que l'empirisme a observé depuis longtemps. Cela ne veut pas dire que la science n'est pas utile, mais qu'il ne faut pas rejeter du revers de la main toutes les considérations empiriques. Ce devrait être ces considérations qui orientent les champs de recherches des scientifiques, ainsi nous aurions des résultats de recherches plus appliqués et plus facilement utilisables par les praticiens.

3.3 SYNTHESE SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA COHESION

Les auteurs, dans cette section tenteront d'énumérer une série de conseils pratiques en vue de développer la cohésion. Ces conseils ou moyens seront formulés à partir de la revue de la littérature présentée à la section "Théorie et recherche". Cet ensemble de techniques constituera un complément à certains principes valables déjà énoncés par d'autres auteurs qui se sont intéressés au problème du développement de la cohésion.

Il est important de souligner que les moyens proposés pour le développement de la cohésion, si l'on veut obtenir un développement le plus complet possible de ce processus, devraient couvrir les deux dimensions de la nature de la cohésion: l'attraction interpersonnelle entre les joueurs et l'attraction envers l'équipe considérée comme un tout. De plus, on devrait retrouver des applications pratiques en rapport avec chaque déterminant présenté dans le modèle utilisé pour analyser la cohésion dans le présent texte (section 2.4). Ainsi, les moyens ou conseils proposés en rapport avec les déterminants de la cohésion, concerneront soit l'attraction interpersonnelle, soit l'attraction envers le groupe, soit les deux dimensions à la fois car il est souvent impossible de séparer de façon distincte ces deux composantes de la cohésion. Même si cette approche ne couvre pas tous les moyens possibles pour envisager le développement de la cohésion, la méthode utilisée a l'avantage de reposer sur des données scientifiques.

Personnalité des membres.

- L'homogénéité n'assure pas nécessairement la cohésion, souvent des groupes hétérogènes sont plus cohésifs et plus productifs.
- Cependant, pour assurer une bonne attraction interpersonnelle entre les joueurs, chacun ne doit pas sentir une différence marquée entre ses valeurs personnelles et celles des autres joueurs.
- Les principales valeurs sociales et morales pouvant constituer les bases d'une forte cohésion sont: le respect des autres, la confiance mutuelle, l'entraide et le sacrifice de ses intérêts personnels au profit des objectifs collectifs (à condition que le sacrifice ne soit pas trop exigeant).

Membership.

- Le responsable de l'équipe et chacun des membres doivent chercher à développer le sentiment d'appartenance des autres joueurs en soulignant et en reconnaissant la participation de chacun à l'ensemble des tâches de l'équipe.
- Le désir de demeurer dans l'équipe est fortement associé au sentiment d'appartenance.

Satisfaction des besoins.

- La satisfaction des besoins est identifiée à la notion de plaisir, c'est-à-dire que le plaisir est le résultat de la satisfaction.
- Les principales satisfactions recherchées par un individu sont reliées à trois facteurs: la réalisation de la tâche, l'affiliation envers les autres et la réalisation de soi. L'organisation d'une équipe doit donc chercher à développer l'amour de l'activité pratiquée, favoriser des échanges sociaux sains et permettre à chacun de se développer au maximum.
- Il est important de s'assurer que les objectifs collectifs tiennent compte le plus possible des objectifs individuels.
- Il est important de souligner les succès antérieurs et les succès escomptés.
- Il est important de soutenir la motivation par des objectifs précis à atteindre à court, moyen et long termes, et aussi de susciter chez les joueurs une motivation à réaliser une meilleure vie de groupe.

Structure.

- Coopération. La coopération augmente la cohésion, donc l'organisation de l'équipe doit chercher à instaurer un climat coopératif en incitant les joueurs à s'encourager. Il est important d'éviter la compétition entre les joueurs.
- Interaction. On doit rechercher la décentralisation de la structure, ainsi, en sports collectifs, le professeur devrait éviter d'adopter un système de jeux qui favorise toujours la participation des mêmes joueurs. Un professeur aurait avantage à rechercher une cohésion basée non pas sur l'attraction intense de quelques étudiants, mais plutôt sur une attraction mutuelle généralisée chez l'ensemble des joueurs.
- Communication. Le professeur et les étudiants devraient adopter un style de communication ouverte, c'est-à-dire que chacun puisse être à l'écoute de l'autre pour le supporter plutôt que le blâmer.
- Rôles. Les joueurs devraient être tous égaux dans les équipes, on doit éviter de créer une hiérarchie: ceux qui sont "bons" avec le professeur et les autres. On devrait faire souvent l'éloge du groupe, en privé et en public. On devrait insister sur les chances de promotion plutôt que sur les possibilités de démotion. On devrait éviter de faire sentir à un joueur qu'il est incapable de rencontrer les standards de production de l'équipe.
- Prise de décisions. Il a été démontré, qu'à long terme, les prises de décisions démocrates favorisaient la cohésion car ce style de fonctionnement incite les membres à une plus forte participation.
- Dimension du groupe. Etant donné qu'il a été établi qu'il était plus difficile d'instaurer une forte cohésion dans un grand groupe, il serait avantageux d'éviter de garder un trop grand nombre de joueurs dans une équipe. Cependant, on doit en avoir suffisamment pour pouvoir bien organiser des situations de compétition réelles lors des entraînements (exemple en basket-ball: 10 à 12 joueurs afin de pouvoir organiser du 5 contre 5).
- Nature de la tâche. La nature de la tâche ou de l'activité elle-même constitue un attrait pour les joueurs, donc l'activité doit être organisée convenablement. Ainsi, le responsable du groupe doit assurer une bonne coordination de l'ensemble des tâches à accomplir et assurer à chacun une tâche qui convient à ses capacités et à ses goûts si possible. Il a été démontré

que l'attraction envers la tâche était plus forte que l'attraction interpersonnelle entre les membres lorsqu'elles sont évaluées au début des activités d'un groupe. Donc, en début de session, on devrait insister sur l'organisation et l'attrait de la tâche.

Performance.

- Etant donné qu'il semble presque certain qu'une bonne performance influence positivement la cohésion, on devrait essayer de ne pas identifier le succès uniquement à la victoire afin de pouvoir multiplier les succès. Ainsi, il serait avantageux de faire prendre conscience aux étudiants que leur équipe a atteint tel ou tel objectif fixé. L'atteinte de ces objectifs et toute amélioration devraient être identifiées comme un succès au même titre qu'une victoire. Les joueurs pourront donc sentir une certaine fierté d'appartenir à un groupe qui est capable d'obtenir des succès sans nécessairement toujours gagner ses joutes.

CONCLUSION

Les principes énumérés précédemment peuvent être rappelés aux étudiants afin qu'ils les appliquent durant l'organisation et l'accomplissement du travail en équipes au cours des pratiques, des joutes, et aussi dans leurs relations sociales en dehors du cours. Finalement, il est important de se rappeler que ce n'est pas l'application d'un de ces principes qui induit automatiquement la cohésion dans une équipe sportive. La cohésion naîtra plutôt de l'application de l'ensemble de ces principes vécus sur un laps de temps assez long pour créer un climat cohésif. Même si la cohésion ne garantit pas une équipe parfaite, l'expérience démontre qu'il est beaucoup plus satisfaisant pour un professeur de travailler avec des équipes cohésives.

4. APPLICATIONS PRATIQUES

Les principes théoriques énoncés précédemment peuvent se traduire dans des applications pratiques. Ainsi, un certain nombre de problèmes concrets et d'instruments de mesure seront présentés dans cette section afin d'aider le praticien à mieux orienter son action par rapport à l'instauration et au maintien de la cohésion dans une classe de sport collectif.

Lorsqu'il constate un manque de cohésion dans son groupe, le professeur est souvent dérouté. Même s'il connaît "théoriquement" comment développer la cohésion, il ne sait pas par où commencer. Un des premiers problèmes rencontrés sera souvent l'absence d'objectifs communs. Un des seconds problèmes sera relié très souvent à l'existence de conflits interpersonnels.

S'il y a plusieurs problèmes, le professeur devrait tenter d'identifier certains sujets prioritaires plutôt que de tenter d'attaquer tous les problèmes de front. Le professeur, seul ou avec l'équipe concernée peut sélectionner des priorités à partir des plus grandes faiblesses identifiées. Ainsi, l'équipe peut choisir un ou deux points à améliorer et le professeur a la responsabilité d'insister souvent sur ce facteur durant les quelques semaines à venir. Par exemple, une équipe peut sélectionner le thème suivant: l'encouragement mutuel. Suite à cette décision, le professeur peut utiliser les moyens suivants:

- lors d'un exercice difficile durant un entraînement, le professeur insiste pour que les étudiants s'encouragent mutuellement;
- lors d'un match, ceux qui sont sur le banc encouragent les joueurs sur le terrain par des cris d'encouragement, des applaudissements ou des slogans planifiés à l'avance;
- lors d'un exercice particulièrement exigeant, comme un sprint par exemple, faire reprendre le sprint par les derniers arrivés, tandis que les autres doivent les encourager.

Finalement, chacun peut inventer ses "petites recettes" lorsqu'il connaît les principes de base. L'application pratique suivante (résolution de conflits) pourra aussi suggérer quelques idées de départ.

4.1 RESOLUTION DE CONFLITS

Une des principales tâches du professeur relatives au maintien de la cohésion est certainement la résolution de conflits. Il est important de souligner au départ, qu'un problème ou un conflit dans une équipe ne signifie pas nécessairement une baisse de la cohésion. Il est normal qu'en cours de route, il survienne des problèmes de fonctionnement ou des conflits interpersonnels. Ce qui est anormal, c'est que ces conflits demeurent sans solution. C'est la stagnation d'un conflit qui tue la cohésion et non le conflit lui-

même. Ainsi, une équipe qui développe l'habileté à solutionner rapidement ses problèmes pourra plus facilement maintenir sa cohésion à un degré élevé.

S'inspirant de Bany et Johnson (1974), ainsi que de Carkhuff (1973, 1978), les étapes suivantes seront proposées en vue d'établir un cheminement dans la résolution des conflits:

- provoquer une discussion dans l'équipe;
- présenter ou faire présenter la situation conflictuelle (énoncer le problème en termes positifs et non accusateurs afin de susciter la discussion);
- s'assurer que chacun des membres comprend le problème;
- permettre à chacun de présenter son point de vue;
- forcer le groupe à identifier les causes du conflit;
- forcer le groupe à proposer des solutions possibles;
- après avoir évalué les différentes solutions, privilégier une ou des solutions;
- établir un plan d'action afin d'expérimenter la ou les solutions;
- évaluer les résultats obtenus après un certain laps de temps.

D'autres principes doivent aussi diriger la résolution de conflits en ce qui concerne l'animateur du groupe:

- durant la discussion, s'assurer que les participants s'en tiennent au fait et ne portent pas de jugements sur les autres;
- le groupe doit chercher à faire le consensus sur la ou les solutions plutôt que de se contenter d'une simple majorité (il doit cependant voir à ce que la discussion ne soit pas paralysée par un membre qui exerce une objection systématique; dans ce cas, la majorité doit prévaloir);
- en cas de désaccord entre deux parties distinctes dans l'équipe, la décision peut être prise par le professeur ou remise à plus tard selon l'urgence de la situation;
- le responsable de la discussion aurait avantage à proposer la technique de l'écoute active, c'est-à-dire être capable d'écouter ce que l'autre veut dire et être capable de percevoir ce qu'il ressent en face d'une situation donnée (pour plus de détails, voir le chapitre 8: Communication).
- le professeur, lors d'une discussion, doit demeurer neutre dans le conflit lorsqu'il s'agit d'un problème interpersonnel et chercher à provoquer l'échange entre les personnes concernées.

Evidemment, cette méthode se rattache à un processus démocratique. Souvent un problème peut être réglé par le professeur de façon autocratique. Cependant, cette approche camoufle souvent le problème plutôt que le résout; ainsi, il risque de ressortir de façon plus aiguë après quelque temps. C'est pourquoi, il vous a été proposé une approche participative dans laquelle les étudiants se sentent impliqués.

4.2 INTEGRATION D'UN NOUVEAU JOUEUR

La rencontre de nombreux entraîneurs, lors de stages et dans des groupes de travail réunissant des entraîneurs de différentes disciplines, a permis d'identifier un problème de cohésion par rapport à la venue d'un nouveau joueur au cours de la saison. Deux exemples frappant ont été rapportés. Ces exemples démontrent bien le malaise provoqué par l'arrivée d'un nouveau joueur.

Cas d'équipes de balle-molle.

Certaines ligues de balle-molle municipales ont adopté un règlement permettant aux équipes d'une même ligue d'échanger des joueurs jusqu'à une date donnée. Dans l'une de ces ligues, depuis plusieurs années, le même phénomène est observé: l'arrivée de un ou deux nouveaux joueurs abaisse le degré de cohésion de façon marquée. On peut observer ce phénomène par l'intensité des conversations qui diminue dans les équipes. Quelquefois, il y a un sentiment de jalousie qui se développe face aux nouveaux arrivants; d'autres fois, il y a création de sous-groupes ralliant en deux clans ceux qui acceptent et ceux qui rejettent les nouveaux joueurs. Plusieurs équipes surmontent ce problème, tandis que d'autres demeurent perturbées pour le reste de la saison. De façon empirique, il a été impossible d'identifier les raisons pour lesquelles certaines équipes solutionnaient mieux que d'autres ce problème. Cependant, il a été démontré de façon scientifique (Ziller, Behringer et Jansen, 1961) qu'un groupe accepte mieux les nouveaux venus lorsque le groupe est informé à l'avance de l'arrivée des nouveaux membres et de la raison justifiant leur arrivée.

Cas d'une équipe de basket-ball.

Une équipe de basket-ball évoluant en milieu scolaire a enregistré cet

événement: suite au départ de deux joueurs dans l'équipe, la direction de l'équipe annonce dans l'école concernée qu'il y avait deux places disponibles dans l'équipe de basket-ball. Cependant, lorsque des étudiants s'informaient de la situation auprès des joueurs de l'équipe, ceux-ci déclaraient qu'il n'y avait plus de places disponibles pour d'autres joueurs. Suite à l'analyse de la situation, on s'aperçut que les joueurs ne voulaient pas briser l'esprit d'équipe existant. De plus, certains joueurs étaient inquiets car ils craignaient que ces nouveaux joueurs puissent jouer plus qu'eux lors des joutes, alors qu'ils avaient travaillé fort et de façon assidue depuis le début de la saison.

Ici encore, on peut noter l'insécurité que peut causer la venue de nouveaux joueurs. Lorsqu'il désire introduire un ou des nouveaux joueurs dans une équipe, le professeur devrait être capable de justifier la situation, comme par exemple: équilibrer les équipes pour rendre le cours plus intéressant pour tous.

Quelles que soient les raisons retenues par le professeur, il devrait essayer de rallier les joueurs à cette prise de décision, sinon le groupe risque d'altérer son climat. Si possible, il devrait éviter d'introduire de nouveaux joueurs après le début des tournois. Aussi, il serait avantageux de prévoir les départs éventuels lors de la fixation du nombre total d'étudiants à accepter dans le cours.

Evidemment, une fois que la situation est acceptée par le groupe, le professeur a un rôle important dans l'intégration de ce nouveau joueur. Toutefois, le professeur vise à faire prendre cette intégration en charge par les membres de l'équipe le plus rapidement possible. Ainsi, la situation recommande une rencontre individuelle entre le capitaine et le joueur afin que celui-ci soit informé du fonctionnement de l'équipe et de lui faire sentir qu'il est un membre à part entière dans sa nouvelle équipe.

4.3 FORMATION DE SOUS-GROUPES LORS DES ENTRAINEMENTS

Tous les professeurs ont pu observer une tendance naturelle incitant les mêmes étudiants à toujours se regrouper ensemble pour exécuter les exercices. Il en résulte très souvent la formation de sous-groupes plus ou moins isolés qui affectent la cohésion des équipes.

Il n'y a pas de solutions miracles à ce problème, cependant un certain nombre d'observations ont pu être recueillies face à la résolution de ce problème. D'abord, il convient de souligner que ce phénomène ne comporte pas seulement du négatif. En effet, il serait mal venu de la part du professeur de contrecarrer cette attraction dès le début de la session. Cette affinité naturelle envers certains autres étudiants peut être le début de l'attraction des joueurs envers le groupe. Cependant, si une équipe désire une cohésion totale, il conviendra de modifier progressivement la situation.

Les éléments suivants ont été retenus comme pouvant constituer des moyens pour solutionner le problème des sous-groupes formés lors des entraînements.

- Lors des éducatifs à deux joueurs: séparer le temps de pratique en deux ou trois parties et à chaque période, commander un changement de partenaire (exemple en basket-ball: 1 VS 1 au panier).
- Faites réaliser à chaque équipe un travail en commun, comme par exemple: faire réaliser un plan de joute. On peut faire discuter tout le groupe ensemble, ou encore, former des sous-groupes de trois ou quatre joueurs, et ensuite, travailler en plénière pour mettre en commun le travail de chaque sous-groupe.
- Un dernier conseil peut consister à faire prendre conscience aux équipes qu'elles ont avantage à rallier les sous-groupes en un seul groupe fort et cohésif.

4.4 QUESTIONNAIRE RELATIF A LA COHESION

Le questionnaire relatif à la cohésion a pour principal objectif d'évaluer le degré de cohésion dans une équipe sportive. Ce questionnaire a été construit à partir du modèle d'analyse de la cohésion présenté à la section 2.4. Ainsi, chaque déterminant ou facteur pouvant influencer le degré de cohésion est évalué par une question appropriée. De plus, le contenu de ce questionnaire a été comparé à celui du Sport Cohesiveness Questionnaire de Martens, Landers et Loy (1972). Tous les éléments évalués par le Sport Cohesiveness Questionnaire se retrouvent dans le présent questionnaire, sauf la variable "influence" qui a été omise car celle-ci ne respectait pas la validité de concept (construct validity) retenue dans le modèle d'analyse de la cohésion proposée dans le présent texte. Le tableau 6.2 présente le ques-

tionnaire relatif à la cohésion.

Afin de faciliter l'application et la compilation du questionnaire, le tableau 6.3 présente la description, les objectifs, l'application, la compilation et l'interprétation du questionnaire relatif à la cohésion. Le tableau 6.4 présente la matrice pour compiler le questionnaire relatif à la cohésion.

Suite à l'application de ce questionnaire le professeur peut détecter les déterminants qui renforcent et ceux qui affaiblissent la cohésion dans une équipe. De plus, ce questionnaire permet d'aider les étudiants à prendre conscience des comportements collectifs en rapport avec la cohésion. Enfin, le professeur peut orienter les comportements des étudiants vers l'amélioration de la cohésion dans leurs équipes.

4.5 QUESTIONNAIRE RELATIF A LA SATISFACTION

Etant donné que la satisfaction est une des dimensions fondamentales de la cohésion (voir modèle d'analyse de la cohésion, section 2.4), on y a accordé une attention particulière lors de la construction des applications pratiques. De plus, même si l'on peut évaluer la cohésion en utilisant le questionnaire relatif à la cohésion (tableau 6.2), on peut être embêté sur les moyens à utiliser en vue d'améliorer le fonctionnement en rapport avec la satisfaction et la cohésion d'une équipe sportive. Ainsi, l'utilisation d'un questionnaire relatif à la satisfaction permet de découvrir, de façon systématique à l'aide des étudiants, des moyens qui sont souhaités par le groupe en vue d'améliorer la satisfaction et par conséquent la cohésion dans les équipes.

Le tableau 6.5 présente le questionnaire relatif à la satisfaction. Le tableau 6.6 présente la description, les objectifs, l'application, la compilation et l'interprétation du questionnaire relatif à la satisfaction. Le tableau 6.7 présente la matrice pour compiler le questionnaire relatif à la satisfaction.

Suite à l'application de ce questionnaire, le professeur identifie les facteurs qui influencent positivement et ceux qui influencent négativement la satisfaction des étudiants-joueurs.

De plus, ce questionnaire permet aux étudiants d'identifier des moyens

Tableau 6.2 – Questionnaire relatif à la cohésion

Cohésion

Directive : *Encerclez le chiffre correspondant à votre choix parmi les cotes de 1 à 6 (1 = très peu, 6 = beaucoup).*

Propositions	*Cotes* *très peu*					*beaucoup*
1. En général, est-ce que tu aimes les joueurs de ton équipe ?	1	2	3	4	5	6
2. Est-ce que les objectifs collectifs de l'équipe te permettent d'atteindre tes objectifs personnels ?	1	2	3	4	5	6
3. Est-ce que tu es motivé à contribuer à l'atteinte des objectifs de ton équipe ?	1	2	3	4	5	6
4. Est-ce que tu es satisfait de l'amitié et de la gentillesse des joueurs envers toi ?	1	2	3	4	5	6
5. Est-ce que tu es satisfait de l'amitié et de la gentillesse des joueurs les uns envers les autres ?	1	2	3	4	5	6
6. Est-ce que tu es satisfait de l'encouragement des joueurs les uns envers les autres durant les pratiques et les joutes ?	1	2	3	4	5	6
7. Est-ce que les autres joueurs de ton équipe ont les mêmes valeurs sociales et morales que toi ?	1	2	3	4	5	6
8. Est-ce que tu te sens membre à part entière dans ton équipe ?	1	2	3	4	5	6
9. Est-ce que tu aimerais encore jouer dans cette équipe la session prochaine si cela était possible ?	1	2	3	4	5	6
10. Est-ce que tu as du plaisir à jouer dans cette équipe ?	1	2	3	4	5	6
11. Est-ce que tu aimes jouer au _____ (discipline concernée).	1	2	3	4	5	6
12. Est-ce que la qualité du travail de ton équipe lors des entraînements et des joutes est élevée ?	1	2	3	4	5	6
13. Est-ce que tu es satisfait de la façon dont se prennent les décisions dans l'équipe ?	1	2	3	4	5	6
14. Est-ce que tu es satisfait de la performance de ton équipe ?	1	2	3	4	5	6
15. Est-ce que tu es satisfait de ta performance dans l'équipe ?	1	2	3	4	5	6

Tableau 6.3. Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire relatif à la cohésion.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire consiste à coter des niveaux de satisfaction par rapport aux différentes composantes de la cohésion	- Mesurer le degré de cohésion dans une équipe sportive. - Détecter les déterminants qui affaiblissent la cohésion dans une équipe. - Détecter les déterminants qui renforcent la cohésion dans une équipe. - Aider les étudiants à prendre conscience des comportements collectifs en rapport avec la cohésion. - Permettre au professeur d'orienter les comportements du groupe vers l'amélioration de la cohésion.	- Temps d'application: quatre minutes. - Il est recommandé d'appliquer ce test après la mi-session, ainsi il y aura eu suffisamment d'interactions pour permettre aux participants d'adopter des comportements cohésifs ou non-cohésifs. - L'anonymat est fortement recommandé afin de rendre le test plus objectif. - L'étudiant cote chacune des propositions en utilisant une échelle de 1 à 6.	- Temps requis: cinq minutes pour une équipe de 10 à 12 joueurs. N.B.: Afin de minimiser le temps de compilation, sollicitez l'aide d'une autre personne pour vous dicter les choix de chaque étudiant. - Calculer la moyenne pour chacune des propositions à l'aide de la matrice appropriée. (Tableau 6.4). - La moyenne de l'ensemble des propositions vous indique le degré de cohésion de l'équipe. - La moyenne de chaque proposition permet d'identifier les déterminants qui affaiblissent et renforcent la cohésion.

Tableau 6.4 — Matrice pour compiler le questionnaire relatif à la cohésion

Matrice

$V \times F = t_1$

$t_1 + t_2 + t_3 \cdots = T$

$T/N = \bar{X}$

1 = une réponse à une cote

Exemple de compilation de la question 1 :

V = valeur de chaque cote (1 à 6)

F = nombre de réponses par cote

t_1 = total pour cote 1

T = somme de $t_1, t_2, t_3, t_4, t_5, t_6$

N = nombre total de répondants

$\bar{X}$ = moyenne par proposition

	1	2	3	4	5	6	$T \div N = \bar{X}$
1	$V \times F = t_1$	$V \times F = t_2$					
	1 – 1				1–1–1–1–1	1–1–1–1–1	
	1 X 2 = 2 =	2 X 0 = 0 +	3 X 0 = 0 +	4 X 0 = 0 +	5 X 5 = 25 +	6 X 5 = 30 =	57 ÷ 12 = 4,7

	1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$
1	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
2	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
3	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
4	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
5	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
6	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
7	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
8	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
9	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
10	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
11	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
12	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
13	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
14	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
15	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	

Tableau 6.5 – Questionnaire relatif à la satisfaction

Satisfaction

Directive : répondre de façon concise à chacune des questions suivantes :

1. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans ton équipe au niveau de la tâche (travail) ?

2. Qu'est-ce que tu as apprécié le plus de ton professeur ?

3. Qu'est-ce que tu as apprécié le plus des autres joueurs ?

4. Qu'est-ce que tu as aimé le moins dans ton équipe au niveau de la tâche (travail) ?

5. Qu'est-ce que tu as apprécié le moins de ton professeur ?

6. Qu'est-ce que tu as apprécié le moins des autres joueurs ?

Tableau 6.5 (suite)

7. Qu'est-ce que le groupe-classe pourrait faire pour améliorer ses séances d'entraînement?

_____

_____

_____

_____

_____

8. Qu'est-ce que le groupe-classe pourrait faire pour améliorer les relations inter-personnelles dans le cours?

Étudiants-professeur: _____

_____

_____

Étudiants-étudiants: _____

_____

_____

9. Si tu étais professeur dans ce cours, quelle serait ta priorité présentement?

_____

_____

_____

_____

Tableau 8.8. **Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire relatif à la satisfaction**

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire présente une série de questions ouvertes relatives à la satisfaction et à la non-satisfaction par rapport à certaines composantes de la cohésion.	- Identifier les facteurs qui influencent positivement la satisfaction des étudiants(es). - Identifier les facteurs qui influencent négativement la satisfaction des étudiants(es). - Identifier des moyens pour améliorer le fonctionnement général de la classe. - Identifier des moyens pour améliorer le fonctionnement du cours lors des sessions suivantes.	- Temps d'application: 10 à 15 minutes. - Il est recommandé d'appliquer ce test après la mi-session. - Ainsi, il y aura eu suffisamment d'interactions pour permettre aux étudiants(es) d'identifier des situations satisfaisantes et non-satisfaisantes. - Si l'objectif poursuivi est d'améliorer le fonctionnement du cours lors des prochaines sessions, le questionnaire peut être appliqué au dernier cours. - L'anonymat est fortement recommandé afin de rendre le test plus objectif. - L'étudiant(e) répond de la façon la plus concise afin de faciliter la compilation.	- Temps requis: 15 à 20 minutes pour un groupe de 25 étudiants(es). - Compiler les réponses en utilisant la matrice appropriée. (Tableau 6.7). - Les réponses aux questions 1, 2 et 3 identifient des facteurs de satisfaction. - Les réponses aux questions 4, 5 et 6 identifient des facteurs de non-satisfaction. - Les réponses aux questions 7, 8 et 9 identifient des moyens d'amélioration du fonctionnement général de la classe. - Lorsqu'un facteur est énoncé par un répondant, le compilateur le transcrit de façon concise dans la colonne appropriée (facteurs de satisfaction, facteur de non-satisfaction, moyens d'amélioration). - Chaque fois qu'une idée concordante ou similaire au facteur déjà énoncé est répétée par un(e) autre étudiant(e), le compilateur l'indique par un crochet (✓) dans la colonne cumulation.

Tableau 6.7. **Matrice pour compiler le questionnaire relatif à la satisfaction.**

FACTEURS DE SATISFACTION	CUMULATION	FACTEURS DE NON-SATISFACTION	CUMULATION	MOYENS D'AMELIORATION	CUMULATION

susceptibles d'améliorer le fonctionnement général de la classe. Enfin, les moyens identifiés fournissent au professeur une banque de données pour améliorer le fonctionnement du cours lors des sessions suivantes.

7

MOTIVATION

L'étude de la motivation est certainement la tâche la plus complexe lorsqu'on désire étudier les différents processus de groupe. Le problème ne vient pas du fait qu'il n'y ait pas suffisamment d'écrits sur ce sujet, au contraire la littérature abonde au sujet de la motivation, on peut même dire qu'il y en a peut-être trop, tant la confusion règne sur certains sujets et tant il y a de répétitions sur d'autres sujets. De plus, la motivation a presque toujours été analysée comme un phénomène individuel, ce qui rend la tâche difficile à celui qui veut en faire une étude en tant que processus de groupe.

Le problème vient surtout du fait qu'il n'existe pas de modèle pour situer telle ou telle étude, donc il n'y a pas de cadre de référence qui nous permet de situer telle théorie ou tel principe par rapport à l'étude globale de la motivation. Chaque chercheur s'est préoccupé d'un point en particulier, mais il est plus que rare que quelqu'un essaie de situer sa propre recherche par rapport à la conception globale de la motivation. Il en résulte une longue liste de recherches dont il est presqu'impossible de faire un lien cohérent entre elles. Par exemple, où se situe la théorie du "niveau optimum d'activation" ou la théorie de "l'attribution causale" par rapport à l'ensemble du processus de la motivation; lorsqu'on discute des dangers d'axer la motivation sur des sources extrinsèques, quelle influence cela a-t-il par rapport aux autres théories de la motivation. On pourrait étirer longuement une telle discussion, cependant, afin de limiter une polémique interminable, il vous sera présenté les principales approches appliquées à l'étude de la motivation dans la section "théorie et recherche", ainsi qu'un modèle d'analyse de la motivation qui pourra sans doute aider à mieux visualiser et mieux comprendre les différents éléments reliés à la motivation.

Il convient tout de même de discuter immédiatement l'étude de la motivation en tant que processus de groupe versus l'étude de la motivation en tant que phénomène individuel. La motivation a presque toujours été étudiée comme un phénomène individuel relié à une seule personne et non à un ensemble de personnes. Zander (1971) a créé une heureuse exception avec son volume *Motives and goals in groups*. Il y a étudié les objectifs et les motivations en

rapport avec le groupe, cependant il ne couvre pas tout l'univers théorique de la motivation. Ses recherches portent surtout sur la théorie de "l'achievement motivation" plus précisément sur le désir d'accomplissement en recherchant le succès ou en évitant l'échec.

Etant donné qu'il y a très peu d'études relatives à la motivation collective, ce qui ne permet pas de structurer un cadre théorique valable, dans le présent texte, la motivation sera étudiée un peu à la manière de Mucchielli (1975), c'est-à-dire que l'on parlera surtout de motivation individuelle pour une tâche collective plutôt que de parler de motivation collective au sens strict. A ce sujet, il est bon de se rappeler, que la démonstration a été faite, qu'il existe une différence entre les motivations individuelles pour une tâche et les motivations collectives pour cette même tâche, c'est-à-dire les motivations orientées vers le succès du groupe (Medow et Zander, 1965; Zander et Forward, 1968; Forward, 1969).

Ce chapitre aura comme objectif général de formuler un modèle d'étude de la motivation afin que celle-ci puisse être étudiée de façon globale et non compartimentée comme il a été trop souvent fait dans le passé.

Afin d'atteindre cet objectif, le texte présentera d'abord la problématique de la motivation dans un contexte d'entraînement sportif. On y retrouvera à la fois des questions pratiques et des problèmes de recherches scientifiques. Puis la section "théorie et recherche" élaborera la nature de la motivation à partir des différentes définitions et différentes théories. On tentera aussi d'identifier les déterminants de la motivation, c'est-à-dire les principales sources de motivations individuelles et collectives. Cette section présentera aussi des discussions sur des problèmes particuliers reliés à la motivation, tels: motivation intrinsèque versus motivation collective, motivation versus démotivation.

Etant donné l'importance de la motivation en psychologie du sport, une section sera consacrée à l'étude du développement de la motivation. On y retrouvera une recension des principaux écrits et une synthèse faite à partir du modèle d'étude de la motivation proposé par les auteurs.

Finalement, comme pour les autres chapitres, une dernière section touchera les applications pratiques. En plus de présenter certaines solutions

pratiques basées sur l'empirisme et la recherche, on présentera quelques questionnaires afin de permettre d'évaluer la motivation de vos étudiants et ainsi vous permettre de mieux animer la motivation collective de votre groupe.

1. PROBLÉMATIQUE

Les problèmes de motivation sont certainement les questions les plus discutées lors des congrès ou des colloques en psychologie du sport, ainsi que dans les stages d'enseignement. Malheureusement, les discussions sont souvent superficielles et il est très difficile d'apporter des réponses précises à la question: "Comment motiver des étudiants?" La question suivante en importance, dans le présent texte, est: "Comment peut-on créer une motivation collective à partir des motivations individuelles?"

Avant de tenter de répondre à ces questions d'ordre général, il serait intéressant d'énumérer les principaux problèmes rencontrés dans les équipes sportives en rapport avec la motivation. Une première observation nous permet de constater qu'une lacune au niveau de la motivation d'une équipe se manifeste par les symptômes suivants:

- les joueurs travaillent mal durant les pratiques;
- l'équipe produit de faibles performances;
- on note des absences et des retards;
- on observe un manque d'engagement par rapport à l'équipe.

De façon plus exhaustive et avec l'aide de quelques collègues, il a été possible de relever un certain nombre de problèmes rencontrés dans leur groupe.

Le capitaine éprouve de la lassitude à se sentir responsable de la motivation, car il sent que la motivation vient trop du capitaine et pas suffisamment des joueurs eux-mêmes, c'est-à-dire que la motivation est souvent trop centrée sur une source extrinsèque au joueur.

On a observé un problème d'inconstance par rapport à la motivation de certaines équipes. Ainsi, la motivation fluctue selon les événements: victoire ou défaite, différentes périodes durant la session, ou tout à coup à l'intérieur d'une même séance.

Il existe souvent une assez forte différence individuelle chez les joueurs par rapport à la motivation. Certains sont très motivés, d'autres presque pas. De plus, les joueurs sont motivés par des sujets tout à fait différents, par exemple, certains sont motivés à performer, d'autres sont motivés à cultiver l'entité de groupe; certains sont motivés par les entraînements, d'autres sont motivés uniquement par les tournois.

Certains types de motivations nuisent à l'esprit d'équipe. Ainsi, il arrive que des joueurs ne sont stimulés que par des motivations extrinsèques centrées sur la satisfaction de leur égocentrisme, comme chercher à épater ses amis ou même les autres joueurs.

D'autres observations ont révélé que les joueurs ne sont pas conscients des objectifs à atteindre, donc pas motivés à l'amélioration et à réaliser une performance précise, désirée par tous les membres de leur équipe. Le problème se manifeste souvent lorsque le professeur n'explique pas l'objectif d'un éducatif ou d'un système de jeu.

On doit aussi soulever la problématique suivante: en tant que professeur doit-on viser à ce que l'étudiant ou l'équipe se fixe des objectifs faciles, de difficulté intermédiaire, ou difficiles à atteindre. L'analyse de la théorie de l'accomplissement et des résultats escomptés en tant que déterminants de la motivation nous fournira des éléments de réponse pouvant s'appuyer sur des bases scientifiques et non seulement sur des impressions.

Il se peut qu'une équipe ne soit pas motivée du fait que le professeur ne connaisse pas et ne cherche pas à identifier les sources de motivation et de démotivation de ses membres. Ainsi, il en résulte un cheminement d'équipe qui ne permet pas aux joueurs de satisfaire des besoins ressentis. Un professeur peut aussi pécher en n'incitant pas ses étudiants à prendre conscience qu'ils sont aussi, sinon plus, responsables que lui par rapport à leur motivation personnelle et par rapport à la motivation collective de leur équipe.

Quelquefois, il arrive que l'on ne tienne pas assez compte des joueurs-leaders qui exercent une influence sur le niveau de motivation des autres joueurs. Ainsi, ils peuvent, à l'occasion, exercer une influence négative et abaisser le degré de motivation de certains membres des équipes.

Certains professeurs trouvent leur tâche difficile en rapport avec la motivation des équipes car ils constatent qu'ils doivent toujours répéter les

mêmes incitations, réitérer les objectifs, rappeler pourquoi on fait telle chose, pourquoi on recherche tel comportement. Ce phénomène est-il normal ou propre seulement à quelques groupes?

Concernant l'étudiant lui-même, il arrive que celui-ci éprouve des difficultés à concilier sa vie scolaire avec sa vie privée, ou encore qu'il ne sache plus quelle importance il doit accorder à la scolarisation en regard de nouvelles valeurs personnelles. A ce moment, il risque d'y avoir une baisse considérable de la motivation de cet étudiant. Quelle aide peut-on accorder à un joueur qui a un tel problème?

On constate que la plupart des problèmes de motivation sont en rapport avec la non-satisfaction d'un besoin. En effet, lorsqu'on interroge un étudiant sur les raisons de sa démotivation, il est généralement capable d'identifier avec précision un besoin ressenti par rapport à la pratique de son activité et pourquoi il ne réussit pas à satisfaire ce besoin. Sous un aspect collectif, on constate que souvent un étudiant non motivé ou démotivé se réflète sur les autres participants; et il y a toujours un risque de réaction en chaîne.

Finalement, il ne s'agit pas seulement d'essayer de trouver comment motiver des étudiants, mais aussi de savoir comment naît la motivation et comment éviter qu'elle diminue ou disparaisse lorsqu'elle est acquise par un joueur ou une équipe dans son ensemble.

D'un point de vue scientifique, certains problèmes ont été notés à partir des résultats de recherches.

Ainsi, quelle importance doit-on accorder à la motivation extrinsèque par rapport à la motivation intrinsèque? Y a-t-il une influence de l'une sur l'autre? Quelle relation est-il possible d'établir entre la motivation et la démotivation? Il existe plusieurs instruments de mesure de la motivation. Quels instruments conviennent le mieux à l'évaluation de la motivation dans le contexte d'une équipe sportive? Y a-t-il des instruments facilement utilisables pour un professeur qui s'intéresse à l'évaluation de ce phénomène dans son groupe-classe.

Finalement, du point de vue scientifique, il convient de souligner la difficulté d'effectuer une étude globale de la motivation car il n'existe pas de modèle d'analyse de la motivation qui réussisse à englober l'ensemble

des principes scientifiques et des théories élaborées au cours des dernières années. Ainsi, jusqu'à date, on n'a pas réussi à faire le lien entre les différents secteurs de recherches sur la motivation. On se doit cependant de souligner l'effort louable de Carron (1978) qui a présenté un modèle d'analyse de la motivation regroupant quatre dimensions: la tâche, la compétition, l'athlète lui-même et les conséquences de la performance. Ce modèle regroupe la plupart des facteurs qui contribuent à établir le niveau total de motivation d'un athlète.

En conclusion à cette problématique, il convient de soulever la question que l'on peut sans doute considérer comme la plus importante et la plus impliquante: *pourquoi motiver des étudiants?*

Cette question peut soulever une foule de discussions basées sur des principes opposés. Cependant, cette question soulève un problème philosophique de base et on se doit de tenter d'y apporter quelques argumentations.

Si la motivation est considérée comme une simple résultante d'un stimulus ou un renforcement visant à produire un comportement donné, telle qu'illustrée dans le modèle behavioriste S-R (stimulus-réponse) et telle qu'utilisée dans certaines organisations sportives, les présents auteurs ne considèrent pas que l'on doive motiver les étudiants, car dans ces conditions, il n'y a aucune raison qui puisse justifier la motivation. En appliquant un tel principe, on minimise le niveau de conscience de l'étudiant.
Celui-ci est réduit au même niveau que les souris de Pavlov ou des chevaux que l'on entraîne pour les courses.

Si au contraire, la motivation est considérée comme un processus conscient, impliquant pleinement l'individu et visant à assurer une cheminement soutenu dans une activité en vue de favoriser l'acquisition d'expériences plutôt qu'un simple conditionnement, alors, il est possible de justifier l'injection d'énergie afin d'éveiller, de stimuler et de maintenir la motivation d'un joueur, et ce, même en vue d'améliorer sa performance. En somme, même si c'est l'étudiant qui est le premier responsable de son niveau de motivation, l'intervention d'une autre personne est acceptable dans ce processus si celle-ci agit comme conseiller plutôt qu'inducteur.

Ces prémisses étant présentées, on peut analyser de façon plus concrète les différentes orientations que peut prendre la motivation.

A ce sujet, Halliwell (1979) propose trois orientations possibles de la motivation dans le contexte de l'activité physique:

- la motivation peut orienter le choix de telle ou telle activité par rapport à d'autres activités;
- la motivation peut influencer le degré d'énergie produite en vue de bien performer;
- la motivation peut être orientée à maintenir le degré d'engagement dans une activité, c'est-à-dire inciter à persister dans la pratique et à éviter les abandons (drop out).

De façon plus spécifique, dans le contexte de l'entraînement d'une équipe sportive, Lasnier (1978) rappelle que le travail de l'entraîneur concernant la motivation devrait surtout s'orienter de façon à développer:

- le plaisir de participer à l'activité;
- le désir de vaincre;
- l'esprit d'équipe;
- le travail acharné durant les pratiques;
- le travail à 110% durant les joutes.

Comme, on peut le constater, la motivation est un processus qui a beaucoup de facettes et beaucoup d'implications, le présent chapitre tentera d'apporter des réponses aux questions soulevées dans la problématique.

2. THÉORIE ET RECHERCHE

Cette partie du chapitre visera à clarifier le concept de la motivation. On vous présentera d'abord les différentes approches utilisées pour aborder l'étude de la motivation, puis les auteurs justifieront leur propre approche. La nature de la motivation vous sera présentée au travers quelques définitions. Puis les déterminants ou les sources de motivation vous seront présentés conformément à un modèle d'analyse formulé par les présents auteurs.

Chacun des déterminants sera défini et les principaux résultats de recherches en rapport avec ceux-ci seront présentés de façon à pouvoir en tirer des applications pratiques dans l'animation des équipes sportives.

2.1 DIFFERENTES APPROCHES POUR ETUDIER LA MOTIVATION

Comment aborder l'étude de la motivation? Cette question apparaît comme le point de départ lorsque l'on veut analyser ce processus. Lorsque l'on énonce le terme *motivation*, une foule de notions nous viennent à l'idée de façon plus ou moins pêle-mêle. La figure 7.1 illustre un peu l'état d'esprit de celui qui cherche à clarifier la notion de motivation pour une première fois. L'organisation graphique de cette figure tente de représenter le méli-mélo dans lequel on se retrouve lorsque l'on cherche à comprendre tous les concepts rattachés à la motivation.

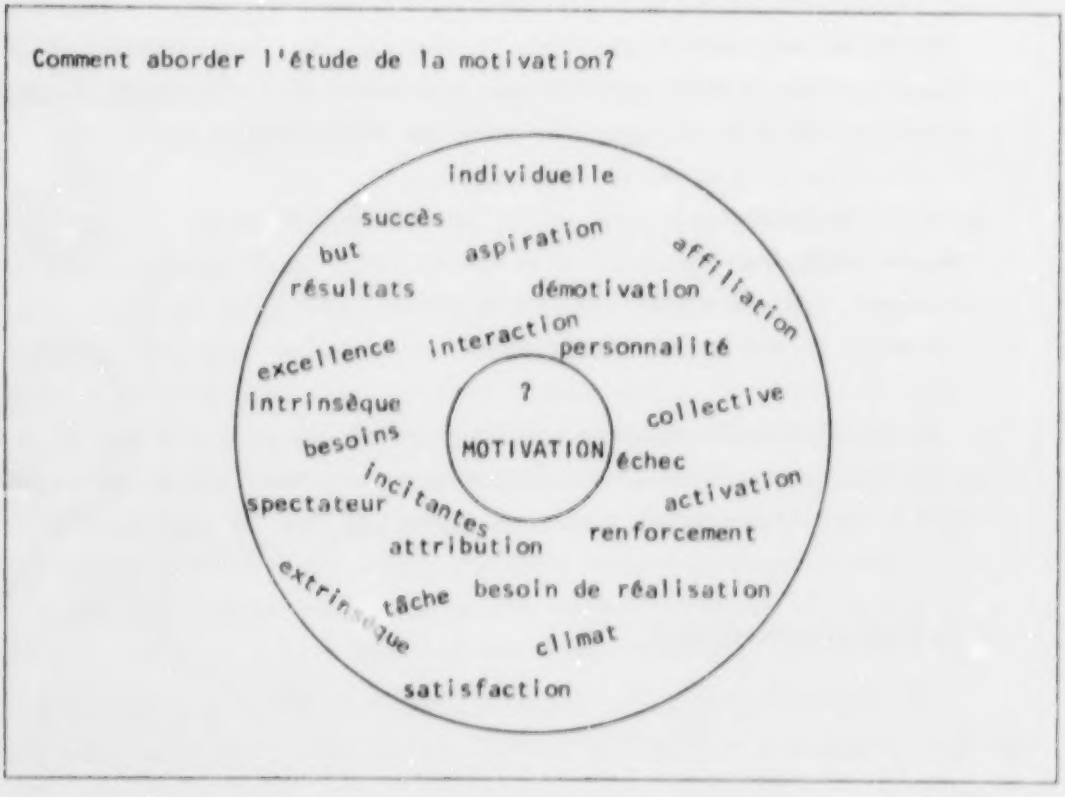


Figure 7.1. Principaux concepts reliés à la motivation.

Cette figure énumère différentes subdivisions utilisées pour analyser la motivation ainsi que les principaux déterminants de la motivation que l'on retrouve généralement dans la littérature. Le problème consiste à or-

ganiser toutes ces notions de façon cohérente afin d'en faciliter la compréhension.

Bien que la plupart des auteurs sur la motivation aient négligé de situer leur présentation ou leur recherche dans un cadre général de la motivation, certains auteurs ont mis des efforts afin de structurer des approches pour l'étude de la motivation.

Zander (1978) a relaté certaines approches communément utilisées pour motiver les athlètes. *L'approche basée sur le support.* Cette approche consiste à s'assurer que la personne est satisfaite en lui donnant un cadre de travail ou d'entraînement bien organisé et attrayant, ainsi que des bénéfices marginaux. Selon Zander, cette approche facilite le recrutement, réduit les absences et évite les abandons, mais n'assure pas une meilleure performance.
L'approche basée sur le renforcement. Cette approche est basée sur le jeu des récompenses pour une bonne performance ou un bon comportement et des punitions pour une mauvaise performance ou un mauvais comportement. Toujours selon Zander, l'effet des renforcements risque de s'atténuer avec le temps. Les récompenses risquent de créer un climat compétitif et hostile à l'intérieur d'une équipe lorsqu'elles sont distribuées inégalement. De plus, cette approche ne favorise pas le développement de la motivation intrinsèque car elle met l'emphase sur la stimulation externe à l'individu.
L'approche basée sur la fierté. Cette approche est reliée avec le besoin de réalisation (need of achievement). Ce besoin se manifeste par la recherche de la satisfaction suite à l'accomplissement d'une tâche bien exécutée ou d'une performance qui suscite la reconnaissance de sa valeur personnelle. Cette approche est celle préconisée par Zander, car selon lui, elle implique la participation de l'individu lui-même.

Butt (1976, 1979) a proposé d'étudier la motivation à partir des *sources de motivation.* Elle a identifié quatre catégories pouvant classifier les principales sources de motivation: motivation biologiques (lutte pour la vie et désir de gagner), motivations psychologiques (agression, conflit, compétence), motivations sociales (compétition et coopération) et motivations par

renforcements (intrinsèques: goût, bien-être, estime de soi, confiance, identité; extrinsèques: reconnaissance, attention, argent, position et statut).

Carron (1978) a présenté un modèle d'analyse de la motivation regroupant les *principaux facteurs influençant la motivation* selon quatre dimensions: la tâche (feed-back, effet Hawthorne), la compétition (habileté des opposants, l'excitation de la compétition, les spectateurs), l'athlète lui-même (besoin de réalisation, personnalité, niveau d'aspiration, buts) et les conséquences de la performance (renforcements positifs et négatifs, succès et échecs, récompenses, craintes des punitions). La figure 7.2 illustre la structuration de l'approche de Carron.

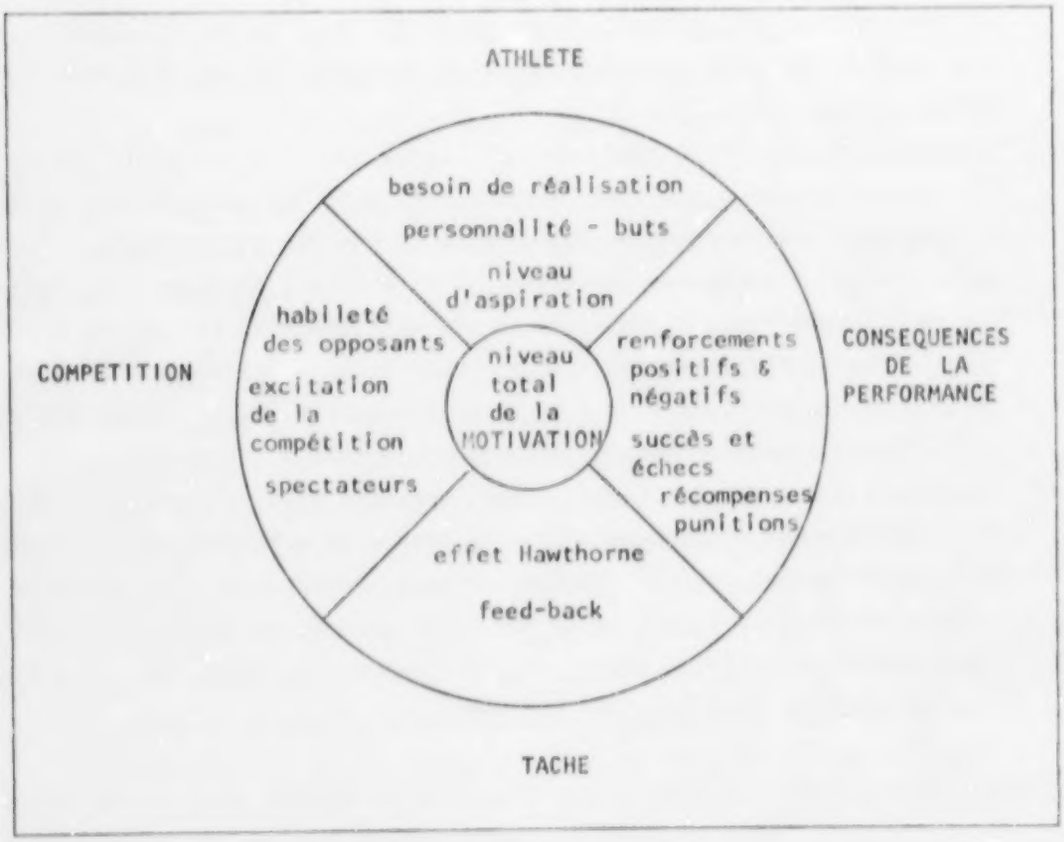


Figure 7.2. Les différentes dimensions de la motivation selon Carron. (adapté de Carron, 1978).

Selon l'approche de Carron, la fonction du professeur ou de l'entraîneur par rapport à l'aspect de la motivation des athlètes, se rapporte principalement aux tâches suivantes:

1- être conscient des sources de motivation, spécialement celles sur lesquelles l'entraîneur peut avoir une influence;
2- connaître l'efficacité relative de chacune de ces sources selon les individus;
3- savoir quand utiliser telle ou telle technique de motivation afin d'obtenir le meilleur résultats.

Une autre approche possible est de présenter les *principales théories de la motivation*.

Carron (1980) a utilisé cette approche dans son volume *Social Psychology of Sport*. Il y présente quatre théories de la motivation: la théorie du renforcement (drive theory), la théorie basée sur le niveau optimum d'activation (optimum level theory), la théorie de l'attribution causale (attribution theory) et la théorie de l'accomplissement (achievement theory). A l'aide de Carron et d'autres auteurs, il vous sera présenté les principales théories reliées à la motivation.

THEORIE DU RENFORCEMENT

De façon très sommaire, cette théorie peut être reliée au modèle S→R. En variant S (le stimulus), on obtient aussi une variation du R (la réponse). Ce modèle original fut retravaillé par différents chercheurs au cours des années pour en arriver à un modèle plus complexe, auquel on a ajouté la notion de variables intervenants (S→variables intervenantes→R), telles, l'état des besoins, la personnalité, l'environnement et les habitudes. Cette théorie est essentiellement basée sur le principe de la recherche d'une satisfaction relative aux besoins fondamentaux d'un individu; dépendamment de la stimulation de ce besoin et des variables intervenantes, un individu répond de façons variées aux différents stimulus. La figure 7.3 illustre l'application de la théorie du renforcement sur la performance sportive.

Dans le domaine du sport, cette approche fut longtemps la plus populaire. Il y a quelques années, qui n'a pas entendu un "bon entraîneur de hockey" crier du début à la fin d'une joute: "Patine... patine... patine". Depuis,

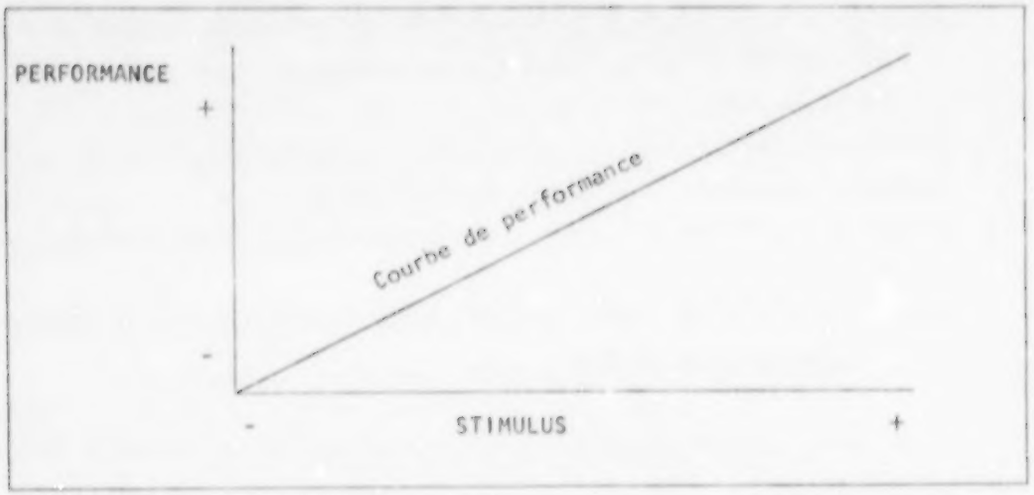


Figure 7.3. Courbe de performance selon la théorie du renforcement.

l'efficacité de cette méthode a été fortement discutée. C'est pourquoi, les récents développements des thérapies behaviorales tendent à tenir compte davantage de la personne elle-même et de son environnement.

THEORIE BASEE SUR LE NIVEAU OPTIMUM D'ACTIVATION

L'activation (arousal) peut être définie comme un degré d'énergie libérée par l'organisme et variant sur un continuum allant du sommeil profond à un haut degré d'excitation (Landers, 1978). Cette définition s'apparente beaucoup à la définition du stress popularisée par Selyé (1974). L'activation peut se mesurer à partir des comportements observables, tels la rapidité des mouvements, ou par des variables physiologiques, telles le rythme cardiaque, la tension musculaire, la sécrétion d'adrénaline, la pression artérielle. Selon Landers (1980), le niveau d'activation peut très bien se mesurer à l'aide d'un questionnaire qui interroge le sujet sur ce qu'il ressent face à tel événement, comme par exemple le SCAT (Sport Competition Anxiety Test) (Martens, 1977) et le STAI (State Trait Anxiety Inventory) (Spielberger, 1973; Spielberger, Gorsuch et Lushene, 1970).

La théorie du niveau optimum d'activation est aussi appelée en langage populaire la théorie du "U-inversé". Cette expression image bien la théorie. Il y a un accroissement dans la performance d'un individu quand le niveau

d'activation augmente. Cependant, l'activation atteint un point où la performance est optimum; dépassée ce point, la performance diminue car le niveau d'attention étant trop centré sur un point, la capacité de perception et d'analyse est réduite. Pour une tâche donnée, ce point optimum ou ce niveau idéal d'activation est différent pour chaque individu. La figure 7.4 illustre la courbe de la théorie du "U-inversé".

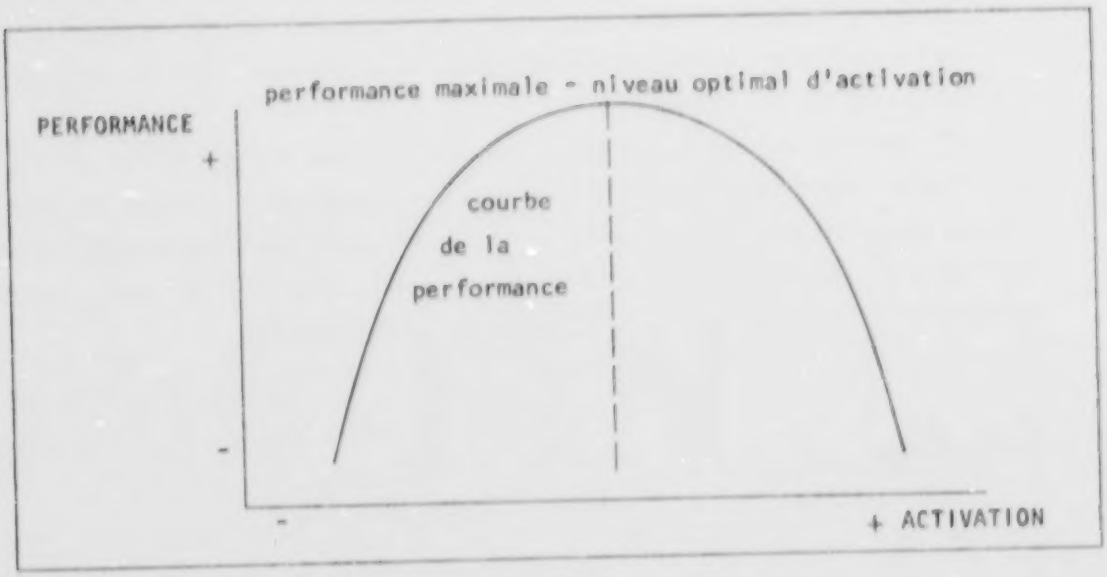


Figure 7.4. Courbe du "U-inversé" illustrant l'effet de l'activation sur la performance selon la théorie du niveau optimal d'activation.

En observant la courbe de performance selon la théorie du niveau optimum d'activation et celle de la théorie du renforcement, on se rend à l'évidence que ces deux théories sont en désaccord. En effet, si l'on superpose la figure 7.3 et la figure 7.4, il est facile d'imager les effets différents d'un stimulus selon l'une ou l'autre des deux théories. La figure 7.5 présente la superposition des deux courbes mettant en relation la performance et la stimulation.

Il y a cependant l'influence des variables intervenantes qui vient s'ajouter au modèle de base (Landers, 1978, 1980). Les principales variables sont: la personnalité de l'individu en rapport avec sa vulnérabilité face au stress, le niveau d'apprentissage du sujet, la difficulté ou la complexité

de la tâche et le niveau d'anxiété pré-compétition.

Les principaux corollaires relatifs à cette théorie sont:

1- pour une tâche simple: l'activation doit être élevée;
   pour une tâche complexe: l'activation doit être basse;
2- pour une tâche nouvelle: le niveau optimum d'activation est bas;
   pour une tâche automatisée: le niveau optimum d'activation est élevé;
3- le niveau optimum d'activation pour une même tâche est différent pour chaque individu.

Ces corollaires seront présentés avec plus de détails à la section "déterminants de la motivation".

La théorie du niveau optimum d'activation semble une théorie scientifique solide, cependant elle ne couvre que partiellement l'analyse de la motivation et on ne peut certainement pas utiliser seulement cette théorie pour expliquer la motivation. Dans le présent texte, l'activation sera simplement considérée comme l'un des déterminants de la motivation.

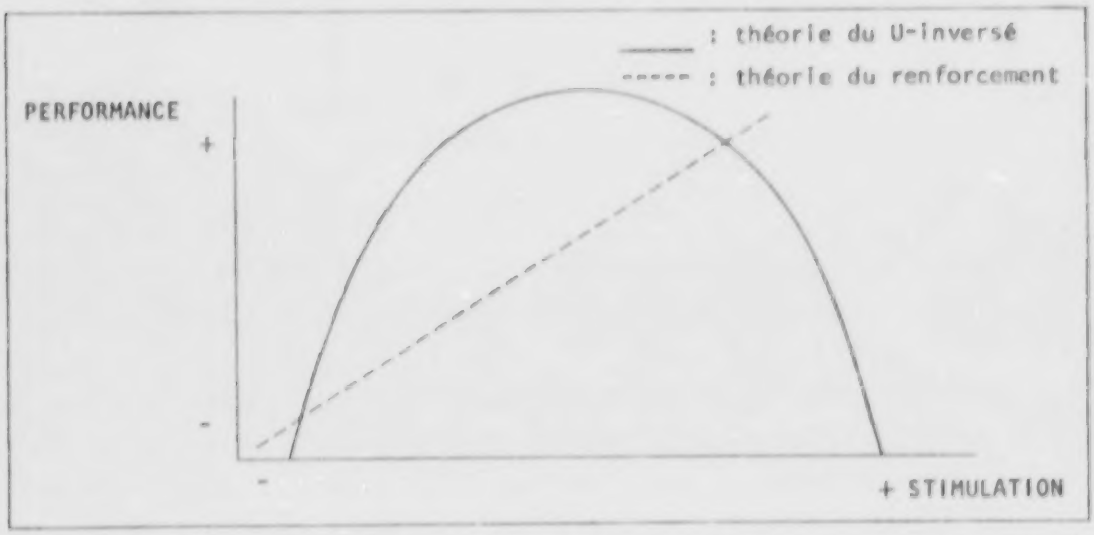


Figure 7.5. Superposition des courbes illustrant l'effet de la stimulation sur la performance selon la théorie du renforcement et selon la théorie du niveau optimum d'activation.

THEORIE DE L'ATTRIBUTION

La théorie de l'attribution est une approche cognitive de la motivation par laquelle les gens interprètent les causes de leurs comportements person-

nels et ceux des autres (Carron, 1980). Le principal postulat de cette théorie attribuée à Heider (1958), soutient que chaque personne cherche à comprendre les évènements quotidiens par rapport à lui-même et par rapport à son environnement. Ainsi un athlète, après une compétition cherche à comprendre pourquoi il a obtenu tel ou tel résultat, quelles sont les causes qui ont influencé sa performance.

Ses causes, toujours selon Heider, proviennent de deux sources: interne et externe. Les facteurs internes sont issus de la personne, c'est-à-dire qu'un individu s'attribue une part plus ou moins grande de la responsabilité vis-à-vis les résultats d'un événement. Les facteurs externes se réfèrent à des causes reliées à l'environnement, donc indépendantes de l'individu concerné.

Weiner et Kukla (1970) ont adapté le modèle déjà popularisé par Heider (1958). A partir du modèle de Heider, ils ont proposé de classifier les attributions causales en deux dimensions: les facteurs stables et les facteurs instables. Les facteurs stables étant le niveau d'habileté et la difficulté de la tâche, tandis que les facteurs instables sont: la chance et l'effort. Les facteurs stables ne sont pas susceptibles de varier selon les circonstances, tandis que les facteurs instables peuvent varier selon les événements. La figure 7.6 illustre de façon schématique les attributions causales selon les différentes sources (internes et externes) et selon les différentes dimensions (stables et instables).

A l'opposé de Carron (1980) et de plusieurs autres chercheurs, les présents auteurs ne considèrent pas la théorie de l'attribution comme un moyen valable d'étudier la motivation. L'attribution causale est une analyse post-facto d'un événement ou d'un comportement et constitue un moyen parmi tant d'autres pouvant aider à motiver un athlète pour une performance future, et ce, au même titre que n'importe quelle évaluation, comme par exemple, l'évaluation à partir du degré d'atteinte des objectifs. Dans ce texte, l'attribution sera donc considérée davantage comme faisant partie du processus d'évaluation.

LA THEORIE DE L'ACCOMPLISSEMENT

Mc Clelland (1961) qui lança cette théorie travailla d'abord à établir quelles étaient les caractéristiques reliées à un haut besoin d'accomplisse-

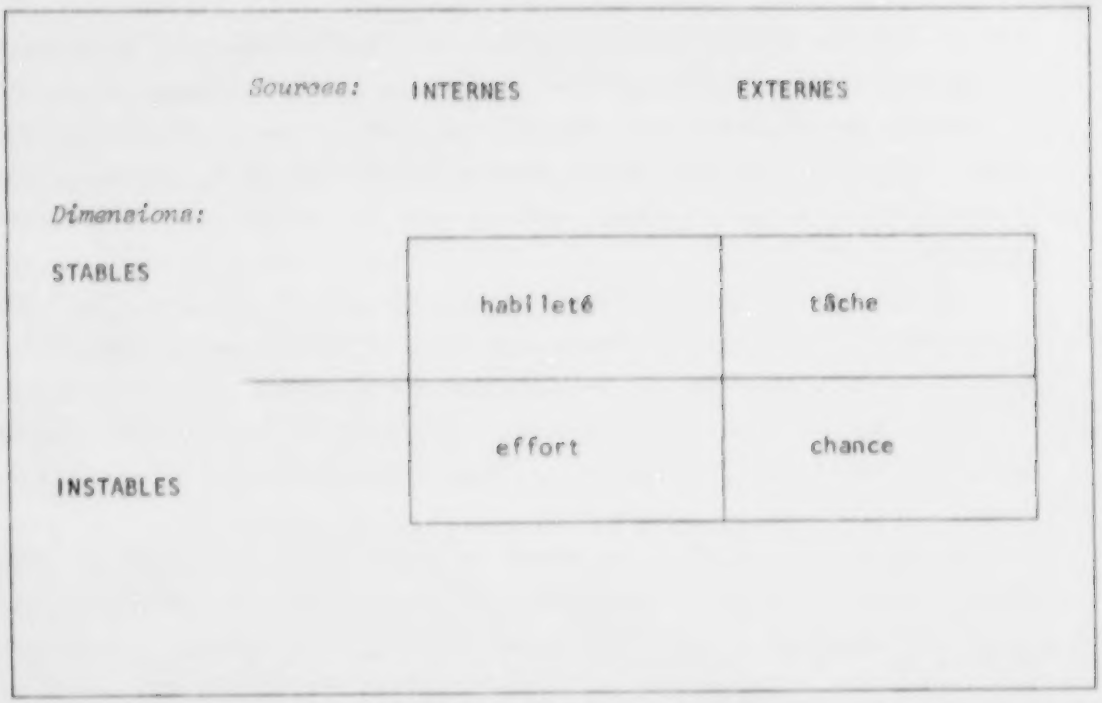


Figure 7.6. Classification des attributions causales selon les différentes dimensions et les différentes sources.

ment. Le besoin d'accomplissement se définit comme une disposition permanente de la personnalité qui pousse l'individu à tendre vers la réussite et le dépassement dans des situations où le rendement peut être évalué en fonction de certains standard d'excellence.

La théorie de l'accomplissement (achievement motivation theory) est essentiellement reliée à la recherche de satisfactions. La théorie de l'accomplissement est soutenue par le postulat suivant: un individu est motivé à atteindre un objectif personnel ou de groupe en autant qu'il perçoit que l'atteinte de cet objectif lui permettra d'en retirer des bénéfices ou une satisfaction (Zander, 1971). La satisfaction variera selon la difficulté de la tâche et la recherche du succès sera reliée aux probabilités d'atteindre l'objectif ou le succès. Ce postulat, énoncé par Mc Clelland, fut étudié en profondeur par Atkinson et Feather (1966). Puis, cette étude fut reprise par Zander (1971), en vue de l'appliquer au groupe. On doit souligner que cette

hypothèse soulevée par Mc Clelland n'est qu'un des corollaires rattachés à la théorie de l'accomplissement; cependant c'est la partie de la théorie qui fut la plus étudiée et vérifiée. Le tableau 7.1 illustre le modèle qui a servi de base à l'étude de Atkinson et Feather (1966).

Tableau 7.1. Définition des termes utilisés pour mesurer la tendance à rechercher le succès, d'après la théorie de l'accomplissement. (NOTE: Les abréviations tirent leur origine de l'anglais).

$$Ts = Ms \times Ps \times Is$$

Ts = tendance à rechercher de la satisfaction par le succès

Ms = motivation à rechercher le succès

Ps = probabilité d'obtenir le succès

Is = conséquence du succès (valorisation)

Dans cette formule, Ps (probabilité d'obtenir le succès) est inversement proportionnel à Is (conséquence ou valorisation du succès), c'est-à-dire que plus la tâche est facile, donc plus il y a de chances de succès, moins grande sera la valorisation du succès.

La tendance à rechercher un succès sera donc le produit de la motivation d'un individu à rechercher le succès, par la probabilité d'atteindre l'objectif, par la valeur accordée aux conséquences des résultats.

Un autre postulat soutient cette théorie: si l'individu ne croit pas avoir de chances de succès, il pourra être motivé à éviter l'échec ou à minimiser l'échec. Dans ce cas, Atkinson et Feather (1966) proposent le modèle présenté au tableau 7.2.

Zander (1971) rappelle qu'il n'y a pas de corrélations négatives entre Ts (tendance à rechercher le succès) et Taf (tendance à éviter l'échec), pour un même individu. Ainsi un Ts élevé n'entraîne pas nécessairement un Taf bas.

Tableau 7.2. Définition des termes utilisés pour mesurer la tendance à éviter la non-satisfaction face à l'échec, d'après la théorie de l'accomplissement.
(NOTE: Les abréviations tirent leur origine de l'anglais).

Taf = Maf X Pf X If	
Taf =	tendance à éviter la non-satisfaction face à l'échec
Maf =	motivation à éviter l'échec
Pf =	probabilité d'obtenir un échec
If =	conséquence de l'échec (dévalorisation)

Finalement, si pour une personne, la motivation à éviter l'échec (Maf) est plus grande que la motivation à rechercher le succès (Ms), cette personne préférera ne pas s'engager dans une telle tâche. C'est ce que certains auteurs ont appelé la direction de la motivation (rechercher le succès ou éviter l'échec). Si une personne est déjà engagée dans une activité, la motivation à éviter l'échec (Maf) sera d'autant plus grande que la tâche sera facile, car les conséquences de la dévalorisation suite à un échec seraient considérables. Si une personne est motivée à rechercher un succès (Ts), la satisfaction d'atteindre le succès (Is) sera d'autant plus grande que la tâche sera difficile car la probabilité de succès (Ps) est peu élevée.

Selon Zander (1971), suite à plusieurs expériences, la théorie d'Atkinson et Feather (1966) semble applicable au groupe. En effet, Zander et ses collègues (Zander, 1971) ont modifié le modèle appliqué à l'individu pour l'appliquer au groupe. Le tableau 7.3 décrit les modifications apportées aux termes originaux.

La seule différence impliquée dans cette modification est reliée au désir pour le succès du groupe. La motivation pour le succès (Ms) qui était considérée comme une variable stable dans le cas d'un individu, c'est-à-dire propre à la personnalité de chaque personne, est maintenant considérée comme

Tableau 7.3. Termes utilisés dans la théorie de l'accomplissement appliqués au groupe.

Ts = Ms X Ps X Is → Tgs = Dgs X Pgs X Igs

Ts → Tgs: tendance du groupe à rechercher le succès
Ms → Dgs: désir pour le succès du groupe
Ps → Pgs: probabilité d'obtenir un succès pour le groupe
Is → Igs: conséquence du succès (selon la valeur accordée au succès)

Taf = Maf X Pf X If → T gaf = D gaf X P gf X I gf

Taf → T gaf: tendance du groupe à éviter l'échec
Maf → D gaf: désir d'éviter l'échec pour le groupe
Pf → P gf: probabilité d'avoir un échec
If → I gt: conséquence de l'échec

une variable instable, car elle est dépendante de la cohésion du groupe (Zander, 1971). Il est bon aussi de noter que le désir de succès peut être évalué par différents tests (Carron, 1980).

Cette théorie permet de tirer des applications pratiques très intéressantes afin d'élaborer des moyens de motivation. Cependant, elle ne permet pas d'analyser le phénomène de la motivation dans son ensemble puisqu'elle ne tient pas compte des sources de motivations individuelles et collectives.

Il existe d'autres théories de la motivation. Entre autres, les théories de Maslow et de Herzberg ont été étudiées très sommairement par Kerin et Waldo (1978) à partir des techniques de motivation utilisées par les entraîneurs de la National Football League (NFL).

THEORIE DE HERZBERG

Herzberg lors de la présentation de ses travaux (Herzberg, 1966, 1968,

1975) a d'abord tenté de faire ressortir les facteurs relatifs à la satisfaction et à l'insatisfaction qui pourraient influencer la motivation. les facteurs associés à la satisfaction étaient reliés aux thèmes suivants:

- l'accomplissement d'une chose difficile;
- la considération ou la reconnaissance reçue à la suite d'un effort ou d'un succès;
- le travail lui-même;
- la responsabilité associée au poste que l'on détient;
- l'avancement possible;
- la croissance personnelle.

Les facteurs reliés à l'insatisfaction étaient les suivants:

- les politiques et les procédures de l'organisation;
- la supervision reçue;
- le salaire;
- les relations avec le patron et les collègues;
- les conditions de travail.

Puis, suite à un certain nombre d'études, Herzberg (1966) a énoncé quelques corollaires à sa théorie, dont les principaux sont les suivants:

- l'inverse de la satisfaction n'est pas l'insatisfaction (et vice versa), mais un point neutre que l'on pourrait appeler absence de satisfaction ou d'insatisfaction;
- les facteurs qui causent la satisfaction ne sont pas les mêmes qui causent l'insatisfaction;
- si on veut que les individus passent de la simple neutralité (ni satisfaits, ni insatisfaits) à un niveau élevé de motivation, il faut que les insatisfactions aient été éliminées et que l'on mette l'accent sur les facteurs motivants

Cette théorie a influencé la formulation des conseils pratiques appliqués à l'équipe sportive (voir la section "applications pratiques"). Ainsi, plutôt que de construire un questionnaire visant simplement à évaluer le degré de motivation des étudiants pour une tâche collective, les présents auteurs ont élaboré deux questionnaires relatifs à l'évaluation de la motivation. Le premier concerne les sources de motivation, donc peut être relié

aux facteurs motivants, tandis que le deuxième concerne les sources de démotivation, donc relié aux facteurs d'insatisfaction ou non-motivants.

THEORIE DE MASLOW

La théorie de Maslow (1970) s'appuie sur une série de besoins humains qui sont énumérés dans une hiérarchie relative au degré d'évolution d'un individu. Ainsi, plus un individu évolue, plus il cherche à satisfaire des besoins élevés dans la pyramide de Maslow. La figure 7.7 présente les différents besoins qui motivent un individu à agir. Plus un besoin s'élève dans la pyramide inversée, plus ce besoin correspond à un haut niveau d'évolution. Cependant Maslow constate que ces besoins élevés sont plus difficiles à satisfaire dans une société industrialisée.

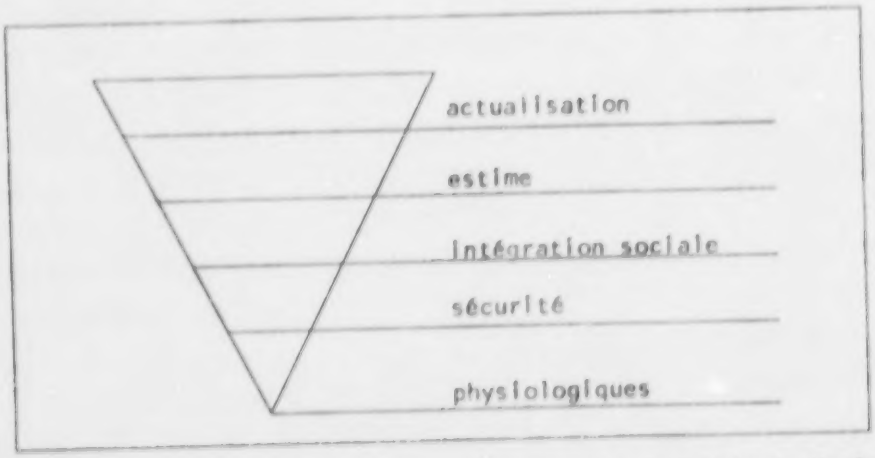


Figure 7.7. Les besoins humains présentés selon la pyramide de Maslow.

Suite à l'identification des besoins fondamentaux, Maslow a présenté une série de corollaires découlant de sa théorie.

- L'être humain est motivé par le désir de satisfaire ses besoins; c'est ce qui le pousse à agir.
- Un besoin satisfait ne constitue donc pas une source ou un facteur de motivation.
- Lorsqu'un besoin est gravement insatisfait, il prend toute la place et fait oublier tous les autres.
- Un individu dont tous les besoins seraient insatisfaits, serait d'abord

motivé par les besoins inférieurs, selon l'ordre dans lequel ils apparaissent dans la pyramide inversée (donc commencerait par les besoins physiologiques).

- Il faut qu'un besoin inférieur soit relativement satisfait avant que le besoin qui est au-dessus de lui dans la hiérarchie ne devienne une force prépondérante et motivante.
- La satisfaction d'un besoin inférieur enlève donc un élément moteur ou motivant, mais elle ouvre la voie à un autre besoin qui prend sa place comme source de motivation.

Bien que cette théorie soit quelquefois critiquée à l'effet qu'elle n'a pas été vérifiée à partir d'expériences scientifiques, elle constitue peut-être la théorie la plus humaniste et la plus noble. En effet, cette théorie, non seulement explique les besoins de l'être humain, mais elle propose à chacun un magnifique objectif d'évolution vers le besoin d'actualisation ou de réalisation de soi. Rappelons-nous que Maslow a défini le besoin d'actualisation ainsi: "Utiliser et développer tout notre potentiel et tous nos talents; devenir tout ce qu'on est capable de devenir, mettre à contribution tous les éléments de notre personnalité: intelligence, imagination, aptitudes et habiletés diverses, capacité physique et autres; croître, grandir, s'améliorer de toutes les façons possibles".

Il serait certainement intéressant que cette théorie soit vérifiée dans le domaine du sport, car on peut facilement lui accoler des applications pratiques. Par exemple, à partir des cinq besoins, on peut identifier une progression dans les comportements d'un professeur en vue de motiver un étudiant.
Besoins physiologiques: d'abord faire en sorte que l'étudiant se sente bien dans sa peau, qu'il évite et soigne les blessures, qu'il ne soit pas préoccupé par des questions matérielles.
Besoins de sécurité: sécurise l'étudiant, lui fait sentir qu'il n'est pas menacé, que le groupe-classe et son équipe veulent l'aider, ne pas le faire travailler sous la menace.
Besoins d'intégration sociale: créer une relation professeur-étudiant qui permette un échange affectif; créer un climat de groupe qui permette des relations amicales et donne un sentiment de cohésion.

Besoins d'estime: faire prendre conscience à l'étudiant de ce qu'il fait bien afin qu'il puisse développer l'estime de soi; donner l'occasion à chacun de se faire valoir dans son équipe afin qu'il reçoive l'estime des autres.
Besoins d'actualisation: assister l'étudiant afin qu'il puisse développer ses talents au maximum; l'aider à se fixer des objectifs qui favorisent le dépassement; l'orienter vers un autre niveau ou un autre organisme lorsqu'on ne peut plus l'aider.

Finalement, il convient de présenter très sommairement une théorie qui présentement a un impact très important en administration. Il s'agit de la théorie des objectifs.

THEORIE DES OBJECTIFS

Cette théorie, élaborée par Loche (1968), considère que les objectifs conscients auxquels adhère l'individu sont la cause majeure et immédiate de la plupart de ses comportements. L'importance et les principes du fonctionnement par objectifs ont déjà été discutés au chapitre 3 (Les objectifs). En guise de rappel, il convient de citer Bergeron, Léger, Jacques et Bélanger (1979) qui ont présenté une synthèse des principales conclusions vérifiées à partir de la théorie des objectifs.

1- Les objectifs doivent être acceptés pour avoir un effet motivant.
2- Les objectifs clairs et précis auront beaucoup plus d'impact sur le rendement que les exhortations du genre: "faites de votre mieux".
3- Si la DPO (Direction Par Objectifs) améliore le rendement, c'est simplement parce qu'elle augmente la clarté et "l'acceptabilité" des objectifs.
4- La participation à l'élaboration des objectifs favorise souvent leur acceptation.
5- Les gens ont tendance à hausser leurs objectifs à la suite d'un succès et à les diminuer à la suite d'un échec.
6- Le feed-back ou information concernant le rendement antérieur est plus efficace lorsqu'il provient de la tâche elle-même que d'un agent extérieur.
7- C'est surtout chez ceux qui ont un grand besoin d'accomplissement que l'on retrouve le désir d'avoir des objectifs élevés et précis et d'obtenir un feed-back exact.

CONCLUSION SUR LES DIFFERENTES THEORIES

L'étude de la motivation à partir des différentes théories est intéressante car elle nous permet de découvrir une foule de principes qui sont applicables dans les équipes sportives, cependant cette approche laisse toujours le lecteur dans une situation confuse car il y a des contradictions d'une théorie à l'autre et il n'y a pas de lignes directrices qui permettraient de faire un lien entre les différentes théories.

Le facteur qui semble le plus souvent ressortir des différentes théories, est la motivation par la recherche de la satisfaction d'un besoin. Si on accepte cette conclusion, c'est peut-être la motivation à partir de la théorie des objectifs qui apparaît la plus efficace, car elle permet à l'individu de formuler un besoin qu'il ressent vraiment. Par contre, cette théorie n'aide pas à comprendre comment un individu est motivé; donc, même si elle est la plus efficace, elle n'aide pas à mieux conprendre le phénomène de la motivation.

Une dernière approche mérite d'être mentionnée. Il s'agit de l'approche proposée par Alderman (1974, 1976, 1978). Alderman a proposé une approche à partir des sources de motivation; plus particulièrement à partir des sources de motivation incitantes (incentive motivation). Il définit les motivations incitantes comme des valeurs incitantes qu'un athlète associe avec les résultats ou l'expérience qu'il croit pouvoir retirer dans un sport en particulier. Alderman (1974, 1976), s'inspirant d'un modèle utilisé par Birch et Veroff (1966), a formulé sept motivations incitantes: l'affiliation, l'agression, l'excellence, l'indépendance, le pouvoir, l'activation et l'estime.

A partir de ce modèle, Alderman et Wood (1976) ont conduit une étude portant sur 425 jeunes joueurs de hockey et visant à établir l'importance accordée à chacune de ces sept sources de motivation. Cette recherche a permis de statuer sur la validité des sept composantes afin d'évaluer les motivations incitantes.

La classification de l'approche de Alderman par rapport aux différentes théories de la motivation semble plutôt incertaine. Certains auteurs, tel Carron (1980), l'ont associée à la théorie du renforcement (drive theory); Alderman lui-même en 1974 faisait des liens avec la théorie de l'accomplissement (achievement theory) à partir du modèle de Atkinson (1964), puis en 1978

(Alderman et Wood), tout en gardant le lien avec la théorie de l'accomplissement, il considère les motivations incitantes comme les déterminants les plus importants parmi les différentes sources de motivation.

Cratty (1973) et Singer (1972) avaient eux aussi abordé l'étude de la motivation à partir des principales sources de motivation. Au début des années "70" les principales sources de motivation reconnues étaient: motivation matérielle, attention particulière, besoin d'accomplissement, compétition, relation sociale.

Finalement, Hill (1979) a proposé un plan d'étude de la motivation à partir de quatre facteurs qui influencent la motivation d'un athlète:

- l'entraîneur;
- l'athlète;
- la relation athlète-entraîneur;
- la situation.

L'approche de Hill ne repose par sur des principes scientifiques, mais représente plutôt une classification servant à regrouper des conseils pratiques qui peuvent influencer positivement la motivation.

APPROCHE RETENUE DANS CETTE ETUDE

L'approche retenue par les auteurs dans cette étude s'inspire principalement des approches utilisées par Alderman (1974, 1976) et par Carron (1978), c'est-à-dire que l'étude de la motivation se fera principalement à partir des déterminants ou des sources de motivation généralement reconnues en sport. Cette approche a l'avantage non seulement de trouver des applications pratiques en vue de motiver des joueurs, mais aussi de pouvoir mieux expliquer la question déjà soulevée: "Comment un joueur est-il motivé?" Il y a donc une recherche d'efficacité et une tentative d'améliorer la compréhension de la motivation.

A la section suivante, il vous sera présenté un modèle regroupant les principaux déterminants de la motivation. Il est aussi rappelé que la motivation collective sera analysée non pas comme une source collective de motivation, mais comme des sources de motivations individuelles pour une tâche ou un objectif collectif. De plus, la section 2.5 vous présentera un modèle global d'analyse de la motivation, en tenant compte des déterminants, des conséquences ou différentes orientations de la motivation et aussi des prin-

cipales variables intervenantes qui influencent la relation entre les déterminants et les conséquences de la motivation.

Avant d'élaborer les déterminants, il vous sera d'abord présenté la nature de la motivation, telle que conçue par les présents auteurs.

2.2 NATURE DE LA MOTIVATION

Cette partie du chapitre présentera premièrement une définition de la motivation. Deuxièmement, il vous sera présenté les différentes orientations de la motivation. Puis, afin de clarifier le terme *motivation*, on présentera une brève distinction entre la motivation et la satisfaction.

DEFINITION

Même si l'on retrouve dans la littérature un nombre incalculable de textes sur la motivation, il est cependant assez rare d'en trouver une définition précise. De plus, on retrouve des conceptions différentes selon que l'on se réfère à une théorie plutôt qu'à une autre. Afin de tenter de palier à cette lacune, la définition suivante a été formulée:

> "La motivation constitue l'ensemble des énergies ayant des sources intrinsèques et extrinsèques pour un individu, internes et externes pour un groupe, produites à un degré plus ou moins grand, en vue de satisfaire un besoin ou réaliser un objectif en adhérant à une activité, de miaux performer, et de persister dans la réalisation de l'objectif fixé".

Cette définition tente d'englober les principales dimensions de la motivation afin de lui donner le plus d'extension possible et ainsi pouvoir l'utiliser par rapport à n'importe quelle théorie ou approche.

Si on veut systématiser davantage la motivation, on peut la décortiquer en différentes orientations.

ORIENTATIONS (CONSEQUENCES)

Le terme orientation est utilisé pour désigner la façon dont se manifeste la motivation, c'est-à-dire ce sur quoi s'oriente l'énergie d'une personne. A la limite, les orientations peuvent être considérées comme des conséquences

de la motivation puisqu'elles en sont des résultats ou des manifestations. Le phénomène que l'on veut faire ressortir est que la motivation peut s'orienter sur différents aspects et non seulement sur la productivité. Les orientations de la motivation retenues dans ce texte sont: le choix, l'intensité et la persistance. Ces termes s'apparentent avec les questions ou principaux problèmes relatifs à la motivation soulevés par Halliwell (1979) et par Cratty (1973). La figure 7.8 présente les différentes orientations que peut prendre la motivation.

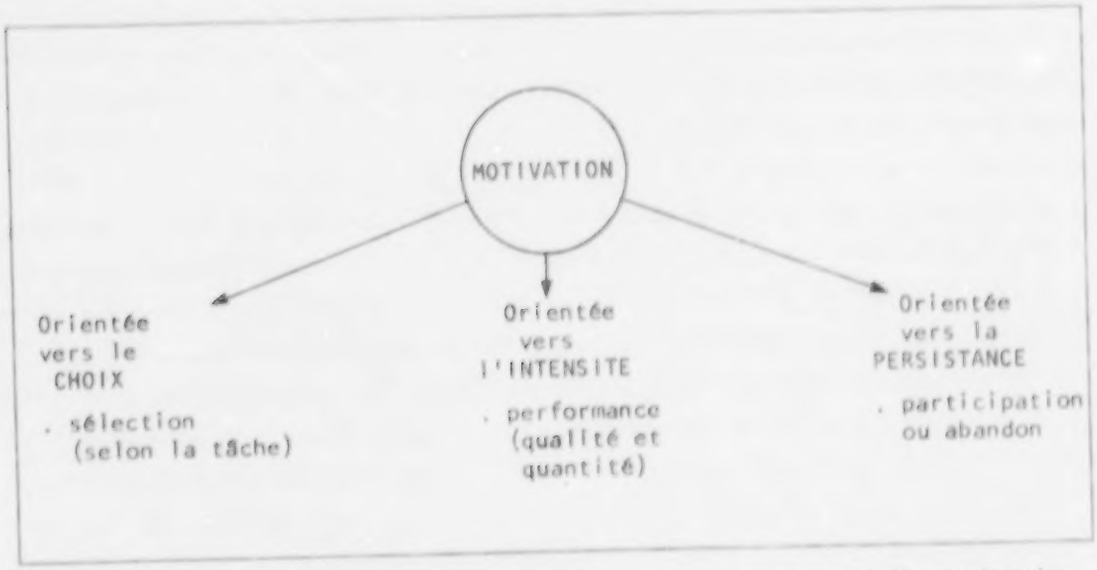


Figure 7.8. Les différentes orientations ou conséquences de la motivation dans les activités sportives.

Choix. L'orientation reliée au choix est relative à la sélection d'une activité ou d'un objectif à atteindre. L'individu choisit une tâche ou une activité car il croit que la réalisation de cette tâche va satisfaire un besoin qu'il a ressenti. Un individu peut être motivé à s'engager dans une activité, cependant cette dimension ne garantit pas une motivation orientée vers les deux autres orientations: intensité et persistance. L'Association Canadienne des Entraîneurs (1979 b) a présenté des résultats qui synthétisent plusieurs recherches démontrant les principaux facteurs influençant le choix lors de la sélection d'une activité sportive.

Intensité. La motivation orientée vers l'intensité est relative au degré d'énergie avec lequel une personne poursuit un objectif. L'intensité soulève le problème visant à comprendre pourquoi certains athlètes travaillent fort tandis que d'autres y mettent peu d'énergie. Ici encore, même si l'intensité de la motivation est élevée, elle n'assure pas la persistance. Par rapport à la motivation orientée vers l'intensité, les études ne se comptent plus. On a surtout cherché à identifier les facteurs qui influencent la performance optimale des athlètes. A titre d'exemples, on peut citer une récente étude de Gould, Weinberg et Jackson (1980) qui tente de mettre en relation le niveau de performance et certaines techniques de motivation, ainsi que la recherche de Fodero (1980) qui a tenté d'établir un lien entre le niveau de motivation et le niveau de performance.

Persistance. La persistance est relative à la durée ou au temps sur lequel s'échelonne une motivation à atteindre un objectif ou à réaliser une tâche. Cette orientation est très reliée au problème des abandons prématurés (drop out). Ainsi un athlète peut être motivé à s'engager dans une activité sportive, il peut travailler avec une forte intensité, cependant, dû à la présence d'une frustration ou une démotivation, sa motivation orientée vers l'intensité peut s'estomper, ou ce même athlète peut ne plus désirer atteindre l'objectif qu'il s'était fixé et à la limite, il peut quitter son équipe. Dans le domaine de l'activité physique, la recherche de Dishman et Gettman (1980) sur la persistance d'aduites à des programmes de conditionnement physique constitue un bon exemple de ce type d'orientation de la motivation.

MOTIVATION VERSUS SATISFACTION

Lorsqu'on parle de la nature de la motivation, il convient de faire une mise au point relative à l'association de la motivation avec la satisfaction. On entend souvent dire: "Un étudiant satisfait sera un étudiant motivé". "Satisfaisons les besoins et on suscitera la motivation". Ces affirmations ne sont pas complètement fausses, mais elles ne sont pas vraies non plus. La satisfaction serait non pas un déterminant de la motivation mais une conséquence ou le résultat de celle-ci. Ainsi, on peut observer un étudiant qui est très satisfait mais non motivé. C'est probablement dû au fait qu'il est

satisfait des conditions actuelles qu'un tel étudiant ne réussit pas à se motiver. Un jour, un entraîneur en water-polo disait:

> "Il ne faut pas que mes joueurs qui sont classés dixième ou onzième au niveau des habiletés et qui ne jouent pas lors des joutes, acceptent leur situation, car ils ne progresseraient plus. Cette méthode est plus fatigante pour moi en tant qu'entraîneur, mais elle est efficace pour l'équipe".

Evidemment, ce ne sont pas tous les entraîneurs qui sont prêts à adopter cette stratégie car elle est exigeante et risquée. Peu importe la stratégie, le professeur doit s'assurer du niveau de motivation adéquat, mais aussi du degré de cohésion de ses étudiants. Si en stimulant la motivation, on crée des sources d'insatisfaction, la cohésion risque de baisser dans le groupe. Dans un tel cas, il serait sans doute sage de faire voir à ces étudiants des objectifs nouveaux qui pourraient les stimuler à agir, sans accentuer leur source d'insatisfaction.

Afin de clarifier cette notion, il convient de souligner la conception de la motivation selon Bergeron et al. (1979). Pour eux, la motivation se situe sur un continuum entre l'insatisfaction et la satisfaction. La figure 7.9 schématise ce concept.

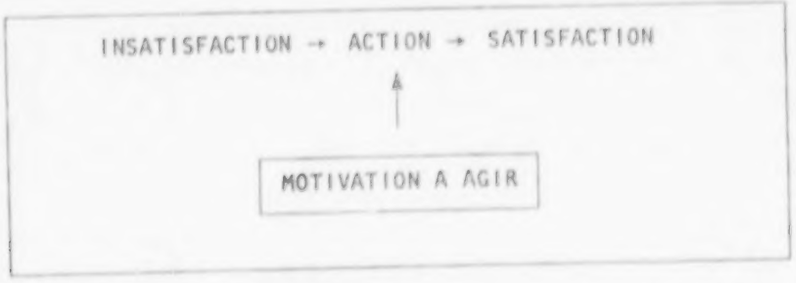


Figure 7.9. La motivation située sur un continuum entre l'insatisfaction et la satisfaction.

Selon cette conception, qui est acceptée par les présents auteurs, la motivation soutient l'action en vue d'atteindre une satisfaction recherchée. Ainsi la motivation est plutôt reliée à la recherche de la satisfaction qu'à

la satisfaction elle-même. Cela ne veut pas dire que l'atteinte de la satisfaction ne motive plus, cependant plusieurs recherches ont démontré qu'il n'y avait pas toujours de relation entre la satisfaction et la motivation (Bergeron et al., 1979). Ce concept se marie bien avec les théories de Maslow et Herzberg qui disent que la présence de la satisfaction ne garantit pas la motivation et que l'absence d'insatisfaction ne motive pas non plus. Cependant, si un individu considère qu'il n'a pas de chance d'éliminer ses insatisfactions, sa motivation à atteindre un objectif ou à participer à une activité risque fort de disparaître totalement; il en est de même s'il ne voit pas la possibilité d'atteindre son objectif et la satisfaction recherchée.

Ainsi, le présent texte ne peut être complètement en accord avec Alderman (1978), lorsqu'il propose de satisfaire les besoins des athlètes en vue de les motiver. Ce serait plutôt de donner les moyens de satisfaire un besoin et de faire voir les possibilités d'atteindre l'objectif fixé ou la satisfaction recherchée qui motiverait un athlète.

Par contre, Alderman (1978) a probablement raison lorsqu'il dit que si un athlète trouve la satisfaction recherchée dans la pratique d'une activité sportive, ce même athlète persistera dans cette discipline. En effet, il semble que la satisfaction influencerait davantage la motivation orientée vers la persistance que vers l'intensité. Ainsi des recherches (Porter et Steers, 1973; Loche, 1976), dans le milieu industriel, ont permis d'établir une corrélation positive entre la satisfaction d'une part, et d'autre part, la santé physique, la santé mentale, l'attitude positive envers la vie et envers soi. De plus, on a établi une corrélation négative entre la motivation et le roulement du personnel, l'absentéisme, les plaintes et les griefs. Partant de ces résultats de recherches, il serait intéressant et utile de vérifier ces hypothèses en milieu sportif. Pour le moment, on serait enclin à dire que la satisfaction influence seulement la motivation orientée vers la persistance et que c'est la recherche de la satisfaction qui influence la motivation orientée vers l'intensité.

Si on accepte ces conclusions, la meilleure façon de motiver un étudiant serait la suivante.

I- Identifier les besoins (insatisfactions à éliminer et satisfaction recherchées).

2- Aider à fixer des objectifs réalistes en fonction des satisfactions recherchées et des insatisfactions à éliminer.
3- Faciliter l'émergence des sources de motivation selon chaque étudiant en proposant des moyens et en facilitant l'organisation de ces moyens.
4- Eviter les sources de démotivation en rapport avec les sources de motivation.
5- Aider l'étudiant à se fixer de nouveaux objectifs lorsque ceux déjà fixés sont atteints par l'étudiant, et ce, afin de maintenir sa motivation.

Des applications pratiques concernant les objectifs et la satisfaction ont déjà été formulées (voir les chapitres: Objectifs et Cohésion). D'autres applications pratiques seront formulées afin d'aider le professeur à identifier les sources de motivation et de démotivation. Cependant, au préalable, il convient de présenter de façon détaillée les sources de motivation ou les déterminants de la motivation afin d'assurer à l'intervenant une meilleure compréhension du processus de la motivation.

2.3 DETERMINANTS DE LA MOTIVATION

La présentation des déterminants de la motivation visera non seulement à identifier des facteurs qui augmentent la performance (orientation vers l'intensité seulement), mais plutôt cherchera à démontrer les sources de motivation, c'est-à-dire les facteurs qui suscitent de la motivation quelle que soit l'orientation de celle-ci (choix, intensité, persistance).

Les déterminants de la motivation seront subdivisés ainsi: motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque réfère aux sources qui proviennent de l'individu lui-même, tandis que la motivation extrinsèque réfère aux sources de motivation qui proviennent de l'environnement ou d'autres personnes. Cette classification a été utilisée car ces deux types de motivation exercent des effets différents sur les individus (le sujet sera discuté à la section "Motivation intrinsèque versus motivation extrinsèque").

Même si le présent volume concerne le groupe, il apparaît impossible de traiter de la motivation collective sans analyser au préalable les motivations individuelles. Les motivations collectives seront classifiées en deux catégories: interne et externe. Cette classification permet de faire le paral-

lèle avec les motivations individuelles (intrinsèques et extrinsèques). Cependant, la compilation des résultats de recherches n'a pas permis de compiler suffisamment de données pour qu'une présentation portant uniquement sur les motivations collectives soit élaborée dans ce texte. Ainsi, lors de la présentation d'un déterminant, lorsqu'il y aura des facteurs propres aux motivations collectives, ils seront présentés simultanément avec les sources de motivations individuelles.

La figure 7.10 énumère les déterminants qui seront analysés dans cette section.

Finalement, il est rappelé que la présentation des déterminants tentera d'établir la relation de cause à effet entre certains facteurs et non seulement la productivité ou la qualité de la performance. Une personne peut obtenir une bonne performance sans être très motivée ou le contraire. Malheureusement, plusieurs recherches ont conclu qu'il y avait influence d'un facteur sur la motivation du simple fait que la performance ait été améliorée. Ce biais est surtout présent dans les études portant sur l'activation (arousal). Les chercheurs auraient souvent avantage à choisir la motivation et non la performance comme variable dépendante lors de l'analyse de l'effet d'un déterminant sur la motivation.

2.3.1 LES DETERMINANTS INTRINSEQUES

Les déterminants intrinsèques analysés seront: la personnalité, les objectifs, les résultats antérieurs, les résultats escomptés, l'activation, le plaisir, la tâche, la compétition, le besoin d'accomplissement (excellence), l'affiliation et la cohésion, la compétence, l'agression et les besoins physiologiques.

PERSONNALITE

La recherche des dernières années a permis d'établir que la personnalité avait une influence sur la motivation et que cette influence était différente chez chaque individu. Certains sont naturellement plus incités à l'action que d'autres face à une même situation. On a appelé ce type de personnes: ceux qui ont un fort besoin d'accomplissement (need for achievement). Singer (1979) qui a fait un relevé de la littérature des 20 dernières années sur le

MOTIVATION			
INDIVIDUELLES		COLLECTIVES	
INTRINSEQUES	EXTRINSEQUES	INTERNES	EXTERNES
Personnalité Objectifs Résultats antérieurs Résultats escomptés Activation Plaisir Tâche Compétition Besoin d'accomplissement (excellence) Affiliation & cohésion Compétence Agression Besoins physiologiques	Prestige Renforcements (feed-back) . positifs . négatifs Récompenses Relation étudiant-professeur Spectateurs (audience) Cohésion Buts collectifs Effet Hawthorne (attention particulière)	Objectifs collectifs Climat . coopération . compétition Résultats antérieurs Résultats escomptés Cohésion Relation étudiant-professeur Tâche Compétence Excellence	Prestige du groupe Renforcements . positifs . négatifs Récompenses Spectateurs Effet Hawthorne

Figure 7.10. Les déterminants des motivations individuelles (intrinsèques et extrinsèques) et des motivations collectives (internes et externes) dans le contexte sportif.

sujet, résume les caractéristiques des personnes qui ont un besoin élevé d'accomplissement (high achievers):

- démontrent une grande persistance dans la pratique d'une activité;
- recherchent le succès, obtiennent de bonnes performances;
- accomplissent les tâches avec rapidité;
- sont plus orientés vers la tâche que vers l'affiliation;
- prennent des risques raisonnables et aiment le défi;
- aiment prendre des responsabilités;
- aiment recevoir des feed-back sur leurs performances afin de pouvoir évaluer leur capacité.

A titre d'exemple sur ce point, on peut citer la recherche de Teevan et Yalof (1980). Ces chercheurs ont démontré la différence qui existe entre les joueurs de football partants (starters) et les non-partants, lorsqu'ils sont comparés selon les caractéristiques ci-haut mentionnées. Tel que prévu dans l'hypothèse de départ; les joueurs partants ont montré un plus grand besoin d'accomplissement.

Ainsi, on doit s'attendre à ce que chaque athlète soit plus ou moins facile à motiver selon ses caractéristiques personnelles reliées au besoin d'accomplissement.

Une autre caractéristique reliée à la personnalité qui influence la motivation sera la tendance plus ou moins forte à être anxieux. Cette caractéristique a particulièrement été étudiée par Klavora (1975, 1977, 1978) et par Martens (1977) lors de la construction du SCAT (Sport Competition Anxiety Test). Ainsi une personne ayant des traits d'anxiété élevés sera plus facilement activée qu'une personne ayant des traits d'anxiété bas face à une situation stressante. Etant donné la relation qui existe entre le niveau optimal d'activation et la motivation, on peut associer les traits d'anxiété avec la motivation à titre de déterminants.

OBJECTIFS

L'effet des objectifs, comme déterminant de la motivation, est fortement soutenu par la recherche. En effet, le simple fait de prendre conscience d'un objectif individuel ou collectif a une influence sur la motivation. De plus, la façon dont l'objectif est présenté ou formulé collectivement aura une influence plus ou moins forte sur la motivation.

Ainsi, Kaven et Rietsema (1957) ont comparé l'intérêt pour la tâche fixée dans des groupes où les objectifs étaient clairement définis et dans des groupes où les objectifs étaient flous. Ils concluent qu'un groupe qui a des objectifs bien définis obtiendra plus d'adhérence à ses objectifs qu'un groupe qui définit mal ses objectifs. Donc les objectifs peuvent aussi influencer la motivation orientée vers la persistance.

Loche (1968), dans une étude mettant en relation la performance, les objectifs et la motivation, a observé qu'un individu performe mieux si on lui fixe un objectif clairement défini plutôt que lui donner un simple encouragement général du type: "Fais de ton mieux". Suite à cette recherche, on peut conclure que la fixation d'objectifs précis influence la performance, mais malheureusement on ne peut pas conclure avec certitude que l'objectif a influencé la motivation.

De façon empirique, White (1979) a démontré comment se servir des objectifs pour motiver les athlètes. Il établit avec chaque athlète des objectifs pour chaque étape de la saison de natation. Eddy (1977), pour sa part, a observé chez ses joueurs de football que la fixation d'objectifs à court et à long termes contribuait à soutenir la motivation tout au long de la saison. D'autre part, Singer (1979) préconise d'évaluer périodiquement le degré d'atteinte des objectifs fixés afin de motiver les athlètes.

Finalement, Zander (1975) souligne que les objectifs individuels et les objectifs collectifs peuvent être différents les uns des autres. Cependant, Bird (1978) soutient que les uns et les autres influencent le niveau de motivation des athlètes.

RESULTATS ANTERIEURS

Il a été démontré par un bon nombre d'études reliées à la psychologie des groupes que les résultats antérieurs (succès ou échec) avaient une influence sur le degré de motivation des individus et des groupes. (Zander et Medow, 1963; Zander et Wulff, 1966; Zander, 1971).

La principale conclusion relative à l'effet des résultats antérieurs est la suivante:

- si un groupe obtient plus de succès que d'échecs, les membres du groupe seront attirés vers la tâche du groupe;

- si un groupe obtient plus d'échecs que de succès, les membres du groupe chercheront à éviter la tâche.

Dans le domaine de l'activité physique, une recherche de Weinberg et Ragan (1979) semble confirmer l'effet des résultats antérieurs sur la motivation. Les résultats de cette recherche mesurant les relations entre la compétition, les sexes, le succès ou l'échec, et la motivation intrinsèque, démontrent que les sujets ayant obtenu un succès, enregistrèrent plus de motivations intrinsèques que ceux qui avaient subi un échec en performant sur une tâche motrice. Une autre étude de Weinberg et Jackson (1979) supporte ces derniers résultats, de plus, ils indiquent que le succès influence davantage la motivation intrinsèque chez les hommes que chez les femmes. Par contre, la motivation intrinsèque des femmes est moins influencée que celle des hommes face à un échec.

Pour sa part, Zander (1978) a observé que contrairement aux groupes qui subissent des échecs, les groupes qui ont des succès, ont tendance à choisir des objectifs de plus en plus difficiles.

Evidemment, on conçoit que la perception d'un succès ou d'un échec face à un même événement peut varier selon les individus et selon l'importance ou la valorisation de la performance. Cette dernière remarque devient importante lorsqu'on réalise qu'en sport, on a trop souvent identifié la victoire au succès et la défaite à l'échec.

Par contre, selon Carron (1978) le succès constant ou l'échec constant diminuerait la motivation.

RESULTATS ESCOMPTES

L'effet des résultats escomptés ou de la performance attendue sur la motivation peut être analysé à partir des probabilités de succès. Logiquement, on peut présumer qu'une personne qui anticipe un succès sera plus motivée qu'une autre personne qui envisage un échec pour une tâche donnée. Cependant, la relation n'est pas si simple; en effet, la relation de la motivation et des résultats escomptés est fortement reliée à la probabilité d'obtenir un succès et à sa conséquence ou la valorisation de ce succès. Ainsi, la satisfaction d'une équipe à gagner devant un adversaire très faible est certainement très différente de celle d'une équipe qui gagne contre un adversaire redoutable.

De même, une défaite aux mains d'une équipe reconnue comme moins forte que la nôtre est certainement plus humiliante qu'une défaite face à une équipe nettement supérieure.

Afin de démontrer cette relation, il serait utile de rappeler la formule ou le modèle utilisé par Zander (1971) pour l'étude de la motivation collective et par Atkinson et Feather (1966) pour l'étude de la motivation individuelle. Le tableau 7.4 présente la formule utilisée par Atkinson et Feather (1966) pour démontrer l'influence des résultats escomptés sur la motivation.

Tableau 7.4. Formule pour calculer la tendance à rechercher de la satisfaction par le succès (adapté de Zander, 1971).

$$Ts = Ms \times Ps \times Is$$

Ts = tendance à rechercher de la satisfaction par le succès
Ms = motivation à rechercher le succès
Ps = probabilité d'obtenir le succès
Is = conséquence du succès (selon la valeur accordée au succès)

Dans cette formule la probabilité d'obtenir un succès (Ps) est inversement proportionnelle à la conséquence du succès (Is), (Is = 1 - Ps).

Cherchons à évaluer la tendance à rechercher la satisfaction par le succès (Ts), selon qu'une personne a de fortes, moyennes et faibles probabilités d'obtenir le succès. La motivation à rechercher le succès (Ms) est évaluée par un ou des tests standardisés mesurant la tendance naturelle d'une personne à rechercher le succès. Cette variable sera contrôlée ou fixe pour les trois situations (fortes, moyennes et faibles probabilités). Pour la présente démonstration, disons qu'elle est fixée à 1. Le tableau 7.5 présente les résultats hypothétiques selon les différentes situations.

On constate que dans la situation où la probabilité de succès est évaluée à 50% de chances de réussite, la tendance à rechercher le succès sera nettement plus élevée que dans les situations où les probabilités de succès sont très élevées ou très basses.

Tableau 7.6. Calcul de la tendance à rechercher de la satisfaction par le succès selon que les probabilités de succès sont fortes, moyennes ou faibles.

SITUATIONS	Ms X Ps X Is = Ts
1- 10% de chances de succès	1 X ,10 X ,90 = ,09
2- 50% de chances de succès	1 X ,50 X ,50 = ,25
3- 90% de chances de succès	1 X ,90 X ,10 = ,09

Zander (1971) rappelle que les résultats obtenus à partir des individus et à partir des groupes sont similaires si on compare les résultats de Zander (1971) observés sur les groupes et les résultats de Atkinson et Feather (1966) observés chez des individus. La seule différence se situe au niveau de la motivation à rechercher le succès (ms et Mgs). Alors que pour un individu la tendance à rechercher le succès est une variable stable, car elle est associée aux traits de la personnalité, dans le cas d'un groupe, la tendance à rechercher le succès est instable car elle est reliée à la cohésion qui est un élément dynamique. Les expériences de Zander et de ses collègues ont été conduites sur des tâches cognitives et sur des tâches motrices. Dans le domaine sportif, Emerson (1966) qui analysa les comportements de l'équipe d'alpinisme américaine qui escalada le mont Everest, observa l'application de cette stratégie de motivation. Il constata que la motivation de l'équipe demeura élevée tout au long de l'escalade. Il attribua ce phénomène au fait que durant tout le parcours, les alpinistes évaluaient à 50% leurs chances de réussir l'exploit. Il conviendrait donc de se fixer des objectifs qui peuvent être atteints, mais comportants une dimension de risque ou de défi si l'on veut soutenir la motivation.

Carron (1978) a proposé empiriquement qu'un succès constant ou des échecs répétés, décroient la motivation. Cette conclusion empirique est supportée scientifiquement par le modèle de Zander (1971), car si la probabilité de succès est très élevée, la valeur accordée à ce succès sera peu élevée, donc la tendance à rechercher la satisfaction par le succès sera moins élevée que

dans une situation incertaine.

Suite à ces conclusions, il semble que l'on puisse suggérer de choisir des objectifs de difficulté intermédiaire, c'est-à-dire ayant 50% de chances de succès et 50% de chances d'échec, tout en s'assurant que le résultat une fois atteint sera valorisé et assez satisfaisant pour l'athlète ou l'équipe. Il a été démontré qu'un objectif trop facile ou trop difficile abaissait la motivation.

Ces conclusions permettent aussi d'orienter l'intervention d'un professeur lorsqu'il cherche à maximiser la préparation mentale d'une équipe. Ainsi, il peut faire voir les chances de succès contre un adversaire très fort et soulever les risques de défaite contre un individu ou une équipe très faible, tout en valorisant les conséquences d'un succès dans l'un et l'autre des cas. Evidemment, si la tension est trop forte dans l'équipe, il ne serait pas à propos d'insister sur la nécessité absolue d'une victoire, mais plutôt de chercher à identifier le succès à bien jouer et à bien exécuter les gestes et les tactiques pratiqués à l'entraînement. Il en est de même lors des entraînements, le fait de présenter des éducatifs ou exercices de difficulté ni trop faible, ni trop forte, constitue un aspect de défi qui rehausse la motivation. Il est important de faire voir l'utilité de réussir l'exercice prescrit.

Finalement, on doit aussi rappeler au lecteur que selon la théorie de l'accomplissement (achievement theory), si un individu croit n'avoir aucune chance de remporter la victoire face à un adversaire, il peut se motiver à éviter la défaite ou à minimiser l'ampleur de celle-ci. Dans un tel cas, l'objectif serait non pas de gagner, mais de réduire au maximum l'écart des points dans le résultat final. Les études de Zander et de ses collègues ont démontré l'exactitude de ce corollaire lorsqu'il est appliqué tant aux individus qu'aux groupes.

L'ACTIVATION

Le niveau d'activation (arousal ou activation) peut modifier le degré de motivation d'un individu.

Le lecteur qui désire une meilleure compréhension de la théorie du niveau optimum d'activation pourra se référer à la section 2.1 (Différentes approches pour étudier la motivation). Cette section du texte se limitera à faire ressortir l'activation en tant que déterminant de la motivation.

Dans le domaine de l'activité physique, la recherche a exploré passablement cette théorie, car on a constaté que la théorie du renforcement (drive theory) ne s'appliquait pas très bien à l'activité physique (Martens 1971, 1977).

Il serait utile de rappeler les trois principaux corollaires reliés à cette théorie de l'activation ou du "U-inversé".

1- pour une tâche simple: l'activation doit être élevée;
   pour une tâche complexe: l'activation doit être basse;
2- pour une tâche nouvelle: le niveau optimum d'activation est bas;
   pour une tâche automatisée: le niveau optimum d'activation est élevé;
3- le niveau optimum d'activation pour une même tâche est différent pour chaque individu selon qu'il est plus ou moins sensible à l'anxiété, c'est-à-dire selon certains traits de caractère reliés à l'anxiété.

Les expériences de Martens et Landers (1970) ont évalué cette relation avec trois groupes d'adolescents classés selon qu'ils étaient hauts, moyens ou bas par rapport aux traits d'anxiété et la performance de ceux-ci. Cette relation a été mesurée sous trois conditions différentes de stress (faible, moyen et élevé). Klavora (1978, 1979) a établi la relation entre l'anxiété pré-compétition et la performance à l'aide de joueurs de basket-ball. Les joueurs furent classifiés selon qu'ils avaient des traits d'anxiété élevés ou bas.

Les expériences de Martens et Landers, ainsi que celle de Klavora ont démontré que l'hypothèse du "U-inversé" était vraie, c'est-à-dire que la performance était optimale lorsque le niveau d'activation était ni trop haut, ni trop bas. D'autres expériences, dont celle de Fenz et Epstein (1967) et celle de Fenz et Jones (1972) effectuées sur des sauteurs en parachute, ont aussi soutenues l'hypothèse du "U-inversé".

Concernant le premier corollaire de cette théorie, Oxendine (1970) fut l'un des premiers à suggérer fermement de classifier les tâches motrices selon leur complexité et ainsi en arriver à proposer qu'une tâche simple nécessitait un niveau d'activation élevé tandis qu'une tâche complexe était favo-

risée par une activation basse. Plus tard, Nideffer (1976) et Martens (1978) expliquèrent ce phénomène du fait qu'il était relié avec l'attention, c'est-à-dire qu'un haut niveau d'activation nuisait à la performance dans une tâche complexe car la capacité de perception et d'analyse était réduite.

Concernant le deuxième corollaire, quelques auteurs dont Harmon et Johnson (1976), ont fait ressortir l'effet de l'activation sur l'apprentissage:

- pour une tâche nouvelle: le niveau optimum d'activation est bas;
- pour une tâche automatisée: le niveau optimum d'activation est élevé.

Ce corollaire a aussi été adopté par l'Association Canadienne des Entraîneurs (1979 b) pour leur programme de formation des entraîneurs. Cette partie de la théorie semble pleinement logique si on l'associe aux résultats de recherches effectuées par Nideffer (1976) qui a démontré que le stress ou l'activation réduit l'attention. Ainsi l'attention étant réduit, la capacité d'apprentissage d'une nouvelle tâche est aussi réduite, car celle-ci requiert un niveau d'attention et de perception élevé.

Concernant le troisième corollaire, plusieurs recherches ont démontré que le niveau optimum d'activation pour une même tâche variait selon chaque individu (Duffy, 1962; Martens, 1977; Klavora, 1978).

La théorie du niveau optimum d'activation apparaît comme une théorie possédant des fondements scientifiques solides lorsqu'elle est appliquée aux individus, cependant on ne sait pas encore si elle pourrait s'appliquer à un groupe, telle une équipe de sport collectif. Espérons que quelques chercheurs vérifieront cette hypothèse. De plus, on se rend compte que les études menées jusqu'à date, ont conclu que l'activation influençait la performance. On présume donc qu'étant donné que la performance a été augmentée, la motivation a aussi été augmentée, mais cela ne constitue pas une preuve irréfutable. Il y a donc une faiblesse par rapport à cette théorie.

Le problème majeur pour un professeur consiste donc à faire découvrir à chaque étudiant son niveau optimum d'activation pour une tâche donnée et selon chaque circonstance, c'est-à-dire que la situation est plus ou moins stressante. Puis le professeur peut aider l'étudiant à augmenter ou à diminuer son niveau d'activation selon le besoin du moment. Le niveau optimum d'activation pour un étudiant peut être évalué empiriquement en discutant avec celui-ci pour

savoir comment il se sent avant et durant un tournoi. L'activation peut être évaluée scientifiquement en mesurant à plusieurs reprises le niveau d'anxiété à l'aide d'un test approprié (le SCAT ou le STAI) et en comparant les résultats avec la performance obtenue (le SCAT est maintenant disponible en français; consultez le Programme national de Certification des Entraîneurs, niveau 2; son application est facile et rapide). D'autres conseils pratiques sont suggérés par Terry Orlick (1980) dans son volume *In pursuit of excellence*. Il y présente particulièrement des stratégies pour régulariser le contrôle émotionnel de l'athlète. On retrouve aussi un inventaire des différents moyens généralement utilisés pour contrôler l'activation ou la nervosité dans le *Programme national de Certification des Entraîneurs, niveau 2* (Association Canadienne des Entraîneurs, 1979 b). Quelques-unes de ces méthodes ont été expliquées en détail par Cratty (1972). Lasnier (1978) a présenté quelques moyens qui peuvent s'appliquer à une équipe dans son ensemble (voir *L'entraîneur en Sports collectifs*).

Conclusion sur l'activation

Bien que l'activation soit définie de façon très semblable à la motivation, c'est-à-dire, le degré d'énergie produit par l'organisme variant sur un continuum entre le sommeil et un fort excitement (Landers, 1978), il y a une distinction. La motivation a beaucoup plus d'extension car l'activation n'est qu'une des composantes de la motivation. L'activation concerne le niveau de stress en rapport avec le désir de réaliser un objectif, alors que la motivation regroupe non seulement cette dimension, mais aussi toutes les autres motivations incitantes, tel: le besoin d'accomplissement, la recherche de l'excellence, le sentiment de compétence et d'autres.

Jusqu'à date, les recherches ont porté sur l'effet de l'activation sur la performance et non sur la motivation. Cependant, on ne peut pas conclure qu'une variable qui influence la performance influence aussi la motivation. Le seul lien que l'on puisse faire pour le moment est le suivant: si l'activation d'un athlète est au bon niveau (niveau optimum), celui-ci évitera les insatisfactions dues au stress et il ressentira probablement un bien-être, et c'est cela qui risque d'avoir un effet sur la motivation. Il faudrait que des recherches s'orientent de façon à vérifier la relation entre l'activation et la motivation et non seulement entre l'activation et la performance comme il

a toujours été fait dans le passé. La seule étude qui nous permet de conclure directement sur la relation entre l'activation (prise dans le sens d'excitement et de tension agréable) et la motivation est celle d'Alderman et Wood (1976).

PLAISIR

Bien qu'il y ait peu de recherches sur ce déterminant, le plaisir semble être l'un des déterminants les plus importants de la motivation, du moins en ce qui concerne la motivation orientée vers la persistance. En effet, lorsqu'on demande à un joueur pourquoi il abandonne son équipe, les réponses les plus fréquentes sont les suivantes: "Je n'ai plus de plaisir, ou je ne sens pas que je fais vraiment partie de l'équipe": La réponse "je ne sens pas que je fais vraiment partie de l'équipe" concerne davantage la cohésion, cependant nous verrons plus loin dans le texte que la cohésion peut influencer la motivation. L'autre réponse fréquemment enregistrée "Je n'ai plus de plaisir" apparaît comme une des causes de la non-persistance dans une activité physique.

Quelques recherches scientifiques viennent appuyer ces constatations empiriques. Cadieux, Lavigne et Therrien (1976), à l'aide d'équipes de hockey aux niveaux atome, pee wee et bantam, ont comparé trois facteurs qui semblaient importants pour les joueurs par rapport à leur participation à cette activité sportive. Les trois facteurs étaient: gagner, compter des buts et avoir du plaisir. Les jeunes ont répondu à 63% que c'était avoir du plaisir, comparativement à 27% pour gagner et à 10% pour compter des buts.

Une étude de DuWors et DuWors (1976) portant sur des athlètes ayant participé aux Jeux d'Hiver du Canada de 1971, aux Championnats nationaux juniors de 1972 et aux Jeux d'Eté du Canada de 1973, fait ressortir l'importance accordée au plaisir (fun of doing sport for itself) par rapport à la participation à une activité sportive. Pour les trois groupes d'athlètes, le facteur plaisir fut toujours dans les trois premières raisons évoquées parmi les 10 plus importantes.

Sapp et Haubenstricher (1979) ont trouvé par une étude sur des jeunes athlètes de 11 à 18 ans que 93% des garçons et 96% des filles faisaient de la compétition sportive pour avoir du plaisir.

Une récente étude de Gill, Gross et Huddleston (1980), effectuée sur 720 garçons et 418 filles inscrits à l'Ecole des Sports du Iowa, cherchait à identifier parmi 30 raisons énumérées quelles étaient les principales raisons qui incitaient les jeunes à participer aux sports. Les résultats démontrent qu'après la recherche de l'amélioration des habiletés, c'est le plaisir qui était le plus important facteur.

Les recherches citées ne démontrent pas une influence du plaisir à participer sur la motivation orientée vers l'intensité, mais elles portent fortement à croire que le plaisir influence la motivation orientée vers la persistance et vers la sélection d'une activité physique.

LA TACHE

Tous ceux qui ont une expérience du travail avec des étudiants ont pu constater comment l'activité elle-même ou la nature des tâches reliées à l'activité lors des entraînements et des tournois peuvent motiver des étudiants à travailler fort, donc à influencer non seulement la motivation orientée vers la persistance, mais aussi la motivation orientée vers l'intensité. Présentez un exercice qui plaît aux joueurs comparativement à un éducatif que les joueurs n'apprécient pas et vous constaterez la différence.

Combien de fois n'avons-nous pas entendu dire: "Je joue au basket-ball parce que j'aime le basket-ball". C'est simple comme raisonnement, mais c'est réel car c'est du senti, du vécu par les joueurs.

Ainsi, l'attraction envers la tâche influence la motivation, pourtant bon nombre de professeurs persistent à construire des exercices sans tenir compte de ce facteur. Ou encore, d'autres professeurs construisent leurs entraînements en utilisant toujours les mêmes éducatifs alors qu'il fut observé depuis longtemps que l'aspect nouveauté pouvait influencer positivement la motivation.

On peut trouver dans la littérature quelques auteurs qui ont mentionné ce facteur. Carron (1977) a recommandé de se servir de la nouveauté des tâches lors des entraînements afin de stimuler les athlètes. Hill (1979) propose lui aussi d'exploiter la curiosité des athlètes vis-à-vis des tâches nouvelles afin de susciter la motivation.

L'enquête menée par Day (1979) révèle que l'apprentissage est considéré comme un des facteurs importants de la motivation. Ainsi, si l'organisation des entraînements favorise l'apprentissage de nouveaux gestes et de nouvelles tactiques, on peut s'attendre à un effet bénéfique sur la motivation.

On peut aussi associer à cette notion le terme "arousal" utilisé par Alderman et Wood (1976) ou le terme "stress" utilisé par Alderman (1978) à l'excitement suscité par la nouveauté ou la complexité d'une tâche (cependant le terme "stress" dans le modèle de Alderman est principalement relié à l'effet de tension ou de pression causé par certaines situations en rapport avec la compétition).

La recherche de Gill, Gross et Huddleston (1980), déjà citée dans le texte, démontre que le désir d'apprendre de nouvelles habiletés est considéré parmi les cinq plus importants facteurs suscitant la participation aux activités sportives (base-ball, basket-ball, golf, gymnastique, foot-ball, lutte, tennis, soccer, athlétisme).

COMPETITION

La compétition constitue un attrait très puissant pour certains jeunes. Il est important de souligner que ce déterminant n'est pas un facteur qui influence tous les individus. En effet, pour certains la compétition représente beaucoup plus une source d'insatisfaction que de satisfaction, car ce n'est pas dans leurs traits de personnalité (low achiever) que de rechercher l'aspect compétitif dans la vie quotidienne ou dans la pratique du sport.

Les professeurs sont habitués d'entendre chez les jeunes: "Va-t-on jouer à la fin de l'entraînement?" "Quand va-t-on jouer une vraie joute?" "J'aime les entraînements, mais je préfère de beaucoup les joutes". La compétition peut être considérée comme un désir de se mesurer aux autres ou à soi-même par rapport à ses performances passées. Singer (1972), lors d'une analyse de la motivation, a souligné l'importance d'exploiter ce facteur pour entretenir la motivation des athlètes durant les entraînements et non seulement lors des joutes. Examinez certains clubs intra-muraux ou certaines classes de sports collectifs, où on cherche à éliminer la compétition. C'est presque toujours un fiasco. Plusieurs veulent bannir la compétition plutôt que de chercher à la tempérer. Ainsi lorsqu'il y a absence de compétition l'intérêt

baisse rapidement.

Quelques recherches viennent appuyer ce constat empirique. Alderman et Wood (1976), dans leur étude sur les motivations incitantes (incentive motivation) ont considéré cet aspect. Dans cette recherche, la tension, l'incertitude et l'excitation occasionnées par la compétition sont reliées au terme "stress" (arousal). Cette source de motivation s'est révélée être la troisième en importance parmi les sept motivations incitantes analysées par Alderman et Wood (1976).

Pour sa part, Day (1979) a associé cette notion au terme défi (challenge). Cette source de motivation s'est classée au quatrième rang parmi les 10 sources de motivation les plus importantes, identifiées chez les sujets interrogés durant l'étude de Day. Dans l'étude de Gill, Gross et Huddleston (1980), la compétition s'est située au troisième rang en importance chez les garçons, cependant ce facteur s'est révélé moins important chez les filles.

Finalememt, on a constaté que cette source de motivation devient trop importante pour certains étudiants; elle nuit aux séances d'entraînement car ces joueurs sont plus intéressés par la compétition elle-même que par l'amélioration des techniques et des tactiques. Le professeur doit donc stimuler cette source de motivation avec réserve et discernement.

BESOIN D'ACCOMPLISSEMENT (EXCELLENCE)

Le terme "besoin d'accomplissement" (need of achievement) peut avoir une grande extension dans sa signification. Certains l'interprètent comme un besoin de produire quelque chose, d'autres comme un besoin de se mettre en valeur aux yeux des autres et enfin, d'autres encore, lui donnent le sens d'une réalisation totale, c'est-à-dire la prise de conscience et le développement de toutes les capacités dont une personne dispose en elle. En somme, c'est la tendance naturelle à rechercher l'excellence et le dépassement de soi-même et des autres.

Maslow (1970) a associé cette notion au terme "besoin d'actualisation", c'est-à-dire développement total de l'être humain.

Dans le domaine du sport, ce déterminant a été analysé par tous ceux qui

ont étudié la théorie de l'accomplissement (achievement theory). Pour sa part, Alderman (1974) a associé ce terme à l'excellence (excellence) c'est-à-dire l'opportunité de faire quelque chose de très bien pour sa propre satisfaction ou quelque chose de mieux que les autres. L'étude de Alderman et Wood (1976) a démontré que, chez les joueurs de hockey interrogés l'excellence occupait le deuxième rang en importance, juste après l'affiliation.

Lors de l'étude effectuée par Gill, Gross et Huddleston (1980), la recherche de l'excellence, traduite par le facteur "amélioration des habiletés", s'est révélée être la raison de participation la plus importante parmi les 30 raisons évaluées dans leur questionnaire. La recherche de l'amélioration ou de l'excellence semble donc être un facteur prédominant parmi les sources de motivation. Malheureusement, nous ne savons pas encore si cette source de motivation affecte les trois niveaux d'orientations de la motivation (choix, intensité, persistance).

Dans le présent modèle d'analyse de la motivation, le besoin d'accomplissement où la recherche de l'excellence est considéré comme le déterminant le plus important, du moins celui qui devrait être le plus valorisé, car cette source de motivation est interprétée dans le sens de Maslow et directement reliée à la finalité ultime de l'être humain: la réalisation de soi, c'est-à-dire le développement de tout son potentiel par l'amélioration constante de ses qualités. Evidemment, il est souhaitable que l'accent soit mis sur le dépassement par rapport à soi-même plutôt que par rapport aux autres.

AFFILIATION ET COHESION

L'affiliation peut être définie comme le besoin de se regrouper avec d'autres personnes, d'établir un lien d'amitié afin de s'assurer une intégration sociale et un sentiment de sécurité.

Il a été établi de façon scientifique que ce besoin influençait la motivation. Cependant, la logique nous suggère de prétendre que l'affiliation influencerait seulement la motivation orientée vers la persistance et vers le choix et non la motivation orientée vers l'intensité. En effet, il semble bien que le fait de rechercher une satisfaction reliée au partage de l'amitié dans un groupe contribuera à garder un individu dans un groupe sans nécessairement affecter sa productivité. C'est ici qu'on peut faire un lien entre

l'affiliation et la cohésion. Au chapitre 6 (Cohésion) de ce texte, il a été démontré que la cohésion était reliée à l'attraction envers le groupe donc à la persistance dans une équipe, mais qu'elle n'était pas nécessairement en relation avec la productivité. Cependant, dans le cas d'un sport collectif, les recherches portent à croire que la cohésion aurait une influence non seulement sur la motivation orientée vers la persistance, mais aussi sur la motivation orientée vers l'intensité.

Zander (1971), suite à de nombreuses recherches sur la motivation et la cohésion considère lui-aussi que la cohésion est un déterminant de la motivation.

D'autres chercheurs ont considéré l'affiliation comme une source de motivation. Maslow (1970) a aussi associé l'affiliation aux besoins affectifs et sociaux lors de la construction de sa pyramide des besoins humains qui motivent un individu à agir vers l'atteinte de ses objectifs.

L'affiliation s'est classée au premier rang des motivations incitantes, lors de l'étude de Alderman et Wood (1976). C'est donc dire que les athlètes qui ont servi de sujets à cette étude (425 joueurs de hockey, âgés de 11 à 14 ans) ont considéré l'affiliation comme le facteur qui les motivait le plus à participer à leur activité sportive.

Ainsi l'étude de Alderman et Wood (1976) confirme la recherche de Kenyon (1968) qui avait constaté qu'au niveau secondaire, un grand nombre d'étudiants considéraient l'activité physique comme une "expérience sociale".

Duquin (1978), suite à une revue de la littérature supporte l'idée que l'atmosphère du groupe (facteur qui influence directement la cohésion) influence positivement la persistance dans une activité physique lorsque le climat constitue un support social pour un athlète.

Les résultats de la recherche sur l'affiliation en tant que déterminant de la motivation suggèrent fortement au professeur de travailler à organiser le groupe de façon à ce que les étudiants puissent développer des liens d'amitié afin d'assurer de bonnes interrelations entre les coéquipiers et ainsi assurer un bon niveau de motivation aux équipes, du moins en ce qui concerne la motivation orientée vers la persistance à participer à l'activité concernée.

COMPETENCE

La compétence peut être associée aux termes habileté perçue, efficacité perçue; en somme, au sentiment d'être capable de réaliser une tâche donnée.

White (1959) fut l'un des premiers à considérer le sentiment de compétence comme un déterminant important de la motivation.

Le sentiment de compétence peut être influencé par sa propre perception de soi et aussi par la perception de notre performance par les autres. On peut relier ce déterminant à la théorie de Maslow (1970). En effet, la compétence telle que décrite ici, peut se comparer au besoin d'estime identifié par Maslow. L'individu a, à la fois, le besoin de s'estimer et d'être estimé. L'estime de soi peut se réaliser par une évaluation face à soi-même et face aux autres, c'est-à-dire que l'évaluation de soi se fait non seulement à partir de son jugement personnel mais aussi à partir du jugement que les autres portent sur nous.

Dans le domaine du sport, Robert, Kleiber et Duda (1981) ont conduit une recherche visant à analyser la motivation des enfants pour la participation aux activités physiques en fonction de la compétence. Leur étude a analysé 143 garçons et filles de quatrième et cinquième année. La compétence a été mesurée sous quatre aspects: compétence cognitive, compétence physique, compétence sociale et valeur personnelle. Les auteurs de cette recherche concluent que la perception de sa propre compétence influence la participation aux activités physiques. Ils soulignent cependant que seulement la perception de la compétence par rapport à l'habileté physique a influencé de façon significative les deux sexes concernant la participation sportive. Ces mêmes auteurs, à partir des résultats de leur recherche, présument que la compétence influence le choix d'une activité, c'est-à-dire que les jeunes s'orientent vers des activités dans lesquelles ils se perçoivent habiles ou compétents; la compétence influence aussi la persistance, c'est-à-dire la pratique continue d'une activité sportive. Cependant, l'influence de la perception de sa compétence semblerait être plus marquée sur la motivation orientée vers le choix (sélection d'une activité) que la motivation orientée vers la persistance (participation continue).

BESOINS PHYSIOLOGIQUES

Plusieurs théories de la motivation tiennent compte des besoins purement physiologiques, dont la théorie de Maslow en particulier. Ces besoins physio-

logiques qui motivent l'homme à agir sont appelés quelquefois besoins primaires. Il s'agit des besoins suivants: boire, manger, éviter la douleur et autres. Certains ont associé la recherche de la satisfaction de ces besoins à la théorie de la réduction des pulsions, c'est-à-dire la tendance à satisfaire ses besoins primaires. On utilise aussi le terme "théorie homéostatique", c'est-à-dire chercher à rétablir l'équilibre lorsqu'il se produit un déséquilibre causé par la non-satisfaction d'un besoin physiologique de base.

L'activité physique, on peut citer l'exemple suivant: certaines personnes poursuivent un programme de conditionnement physique bien qu'elles détestent ce type d'activité. Leur source de motivation n'est pas reliée au plaisir, à l'excellence ou à la compétence, mais seulement au fait qu'elles ressentent le besoin physiologique d'être en meilleure condition physique. Dans un tel cas, c'est purement un besoin physiologique qui motive un individu.

Tout porte à croire que ce déterminant a joué un rôle important dans l'avènement de la participation de masse vis-à-vis certaines activités physiques, telles le jogging, le cyclisme et le ski de fond, qui ont obtenu un vif succès ces dernières années au Québec. On peut présumer que ce même effet peut se manifester par rapport à la pratique des sports collectifs, bien que cet effet semble beaucoup moindre.

Plusieurs études, dont celle de DuWors et DuWors (1976), ont démontré qu'une des raisons pour lesquelles les gens participent à une activité physique est le désir de se maintenir en bonne condition physique. Evidemment, pour un certain nombre, ce besoin n'est pas seulement un besoin physiologique; il peut être associé à un besoin d'esthétique corporelle et de recherche d'une meilleure performance, ou simplement à un besoin de suivre la mode, mais il ne fait pas de doute que pour un bon nombre, surtout chez les adultes, c'est d'abord et avant tout un besoin physiologique.

AGRESSION

Idéalement, ce facteur ne devrait pas apparaître dans la liste des déterminants de la motivation, mais malheureusement, on constate que l'agression constitue une source de motivation pour certains athlètes. On peut facilement penser à la violence au hockey. L'interview d'un certain nombre de joueurs de hockey et de football a permis de constater que quelquefois l'agression ou

le désir de dominer et de frapper un adversaire pouvait stimuler davantage que la victoire elle-même. L'étude de Alderman et Wood (1976) a aussi mis en lumière que ce facteur exerçait une influence non-négligeable chez les joueurs de hockey analysés (11 à 14 ans).

Quant à la thérapie au sujet de l'agression, les opinions sont partagées. Certains vous diront qu'il ne faut surtout pas intervenir pour modifier ce comportement, car l'athlète va perdre sa motivation, d'autres diront qu'il faut, non pas changer l'individu, mais essayer de canaliser son énergie pour l'orienter vers d'autres objectifs. Evidemment, la position des présents auteurs va vers la deuxième solution. Le sport a véhiculé depuis trop longtemps la normalisation de l'agression. Heureusement, depuis quelques années, on peut observer une saine évolution à ce sujet. En effet, les entraîneurs valorisent beaucoup moins la violence, il y a moins d'incitation à l'agression de la part du public. Espérons que ce soit une source de motivation en voie de disparition.

CONCLUSION SUR LES DETERMINANTS INTRINSEQUES

Il semble bien lorsqu'on scrute la littérature et que l'on se réfère à son expérience personnelle qu'il soit possible d'identifier d'autres déterminants qui influencent le degré de motivation d'un individu. Cependant, ces déterminants apparaissent aux auteurs comme moins importants. Ainsi le pouvoir et l'indépendance ont été considérés par certains auteurs comme des déterminants de la motivation (Alderman, 1974; Alderman et Wood, 1976; Hill, 1979). D'autres facteurs ont aussi été mentionnés, tels le besoin d'attention particulière (Cratty, 1973) et les sensations sensorielles (Hill, 1979).

De plus, il apparaît évident que l'intervention du professeur n'influencera pas au même niveau tous les déterminants cités. Ainsi, certains déterminants comme la personnalité, la compétition, l'excellence et la compétence sont tellement liés à l'individu que le professeur aura peu de possibilités d'intervenir sur ces déterminants. Tandis que pour d'autres déterminants, tels le plaisir, l'affiliation, les résultats escomptés et d'autres, le professeur risque davantage de pouvoir, soit influencer l'étudiant, soit organiser la situation pour favoriser l'émergence de ces déterminants.

2.3.2 LES DETERMINANTS EXTRINSEQUES

Les déterminants extrinsèques analysés dans ce texte seront: le prestige, les renforcements positifs et négatifs (feed-back), les récompenses, la relation étudiant-professeur, les spectateurs (audience), les objectifs collectifs, la cohésion et l'effet Hawthorne.

PRESTIGE

Le prestige peut se définir comme le fait d'imposer le respect et l'admiration. Ce déterminant se rapproche du déterminant intrinsèque "compétence". La différence vient du fait que pour le sentiment de compétence, l'individu cherche à se démontrer à lui-même ses capacités, tandis que le concept de prestige est associé à la recherche de démontrer aux autres sa compétence, d'où sa classification dans les déterminants extrinsèques. Ce terme s'apparente au terme utilisé par Alderman et Wood (1976): estime (esteem), c'est-à-dire l'opportunité de manifester son statut, son prestige et de recevoir la reconnaissance et l'approbation sociale de son milieu. En 1978, Alderman a changé le terme estime (esteem) pour succès (success). En 1979, le terme "success" fut repris par Halliwell lorsqu'il proposa des moyens de motiver les athlètes à partir des motivations incitantes. Cependant, en français, le terme estime semble traduire mieux que succès, l'idée que Alderman veut exprimer.

Empiriquement, il est assez facile de constater que certains joueurs professionnels ou amateurs recherchent le prestige par leur participation dans une équipe sportive. On a même créé l'expression: "Il joue pour la foule". On peut penser aussi à la fierté de porter l'uniforme d'une équipe lors des joutes, ou à la satisfaction de pouvoir se balader dans les corridors d'une école en arborant fièrement le veston de l'équipe locale, tout en sachant que ce symbole impressionne probablement les collègues.

Certains auteurs, dont Cratty (1973) ont conclu que ce serait dû à l'absence de ce facteur, si plusieurs athlètes dépérissent psychologiquement une fois qu'ils ont pris leur retraite de la compétition active. N'étant plus des personnages connus et adulés par le public, ils ont l'impression d'avoir perdu leur prestige. C'est l'inconvénient d'une motivation basée sur un facteur extrinsèque; lorsque le facteur motivant disparaît, on subit un boulever-

sement.

Dans la recherche d'Alderman et Wood (1976), le facteur "estime" s'est classé au cinquième rang en importance parmi les sept motivations incitantes. Il est à noter que dans la gamme des motivations incitantes, de Alderman et Wood, seul l'estime constituait un facteur extrinsèque.

RENFORCEMENTS (FEED-BACK)

L'utilisation du renforcement comme technique de motivation remonte à Pavlov, avec la théorie du renforcement (drive theory) appliquée sur des animaux. Ainsi, lorsqu'on obtenait la réponse désirée suite à un stimulus, on faisait suivre cette réponse d'un renforcement positif (de la nourriture, par exemple) afin de créer l'habitude. Suite à une réponse erronée, on pouvait donner un renforcement négatif ou une punition (un choc électrique, par exemple). Avec les années, la formule s'est raffinée, surtout au niveau des renforcements. Ainsi en sciences humaines, on utilise souvent les termes "feed-back" ou "rétroaction", c'est-à-dire donner de l'information ou une évaluation à quelqu'un par rapport à notre perception de son comportement ou de sa performance. Ces feed-back ou renforcements peuvent être positifs si l'on approuve le comportement ou négatifs si l'on désapprouve le comportement. Un renforcement peut aussi être neutre si l'information donnée au sujet est détachée de tout jugement de valeur. On doit aussi rappeler qu'un renforcement peut être verbal, ou non verbal, tels: un sourire, un signe d'approbation, ou autres. Certains auteurs considèrent les récompenses matérielles comme des renforcements positifs et les punitions comme des renforcements négatifs. Ils ont raison, cependant dans le présent texte, les récompenses seront traitées comme un déterminant en soi afin d'en faciliter la compréhension. La raison qui justifie ce choix, c'est que l'effet d'une récompense est souvent plus palpable que celle d'un renforcement verbal, et que l'effet peut être différent.

Un certain nombre d'expériences ont démontré l'influence des feed-back sur la motivation. Pryer et Bass (1959) ont comparé l'efficacité de deux types de groupes: les uns étaient informés des résultats qu'ils avaient obtenus dans l'accomplissement de leurs tâches, tandis que les autres fonctionnaient sans rétroaction. Ils s'aperçurent que l'intérêt que les groupes portaient à leurs tâches était plus grand lorsqu'il y avait des feed-back donnés

par rapport à la tâche accomplie. Les groupes sans rétroaction manifestaient plus d'ennui et de découragement que les autres et étaient plus facilement distraits dans leur travail. Au contraire, les groupes qui bénéficiaient de feed-back semblaient plus motivés.

D'autres chercheurs, parmi les pionniers dans ce domaine, Banta et Nelson (1964) ont étudié l'effet des renforcements à partir de groupes de discussions. Les opinions émises par certains sujets choisis à l'avance étaient constamment approuvées par un animateur, tandis qu'on demeurait neutre devant l'opinion des autres. Il en résulta une diminution dans la fréquence des interventions chez les sujets ne recevant pas de renforcements, tandis que ceux qui recevaient des feed-back positifs augmentèrent la fréquence des interventions.

Deci, Cascio et Krusell (1973), lors d'une expérience sur des groupes de travail en laboratoire, ont conclu que les feed-back positifs augmentaient la motivation intrinsèque chez les hommes, mais la diminuaient chez les femmes. Par contre, les feed-back négatifs diminuaient la motivation intrinsèque autant chez les femmes que chez les hommes.

En ce qui concerne les tâches motrices, Carron (1978) a retenu ce facteur dans son modèle d'analyse de la motivation des athlètes. Cependant, celui-ci (Carron, 1980) croit que les effets peuvent être différents de ceux observés lors de l'exécution de tâches mentale , car le facteur apprentissage joue un rôle comme variable intervenante. La littérature fournit un bon nombre de recherches sur le sujet afin de permettre au lecteur de se forger une opinion.

Tutko (1974) a démontré, lors d'une étude expérimentale, l'effet des renforcements positifs. Suite à une course de vitesse, des sujets recevaient des renforcements positifs ou négatifs selon l'échantillonnage. Les sujets ayant reçu des renforcements positifs, enregistrèrent une meilleure performance lors d'un second essai, tandis que ceux qui avaient reçu des feed-back négatifs "performèrent" moins bien en moyenne lors du deuxième essai.

Stevenson et Allen (1964) ont étudié le même phénomène, mais en plus, ils ont essayé d'analyser l'effet d'une variable médiatrice: la nature de la tâche. Stevenson et Allen ont noté qu'un renforcement social améliorait la performance lorsque la tâche était simple, du type course de vitesse. Dans le même ordre d'idées, d'autres chercheurs ont conclu sur l'effet des

renforcements lorsque la tâche est difficile ou complexe. Ainsi Roberts et Martens (1970) n'ont pas observé de différences significatives dans la performance entre les sujets recevant des renforcements, lorsque ceux-ci "performaient" dans une tâche motrice considérée comme complexe par les auteurs. Ici, l'analyse de l'effet des renforcements rejoint les conclusions observées selon la théorie du niveau optimum d'activation, c'est-à-dire lorsque la tâche est complexe, l'activation doit être basse. De plus, on démontre une fois de plus que la théorie du renforcement (drive theory) ne s'applique pas intégralement aux tâches motrices. En effet, même si on répète le stimulus (renforcement), on n'obtient pas nécessairement une meilleure performance.

En 1970, Martens, suite à une expérience du même type, proposa une nouvelle théorie à l'effet que le niveau d'apprentissage influencerait l'effet des renforcements sur la performance. Cependant, en 1972, une expérience de Martens sur ce sujet ne supporta pas la théorie avancée en 1970.

En 1975, Wankel a apporté quelques éclaircissements supplémentaires. Il a conduit une expérience sur une tâche motrice avec des garçons de septième et huitième année au niveau scolaire. Il a constitué un groupe contrôle, un groupe recevant des renforcements positifs, un groupe recevant des renforcements négatifs. Il a observé que lors de l'apprentissage d'une nouvelle tâche, les renforcements n'avaient pas d'influences au début et qu'après quelques essais, on pouvait noter une différence. C'est ainsi que lors des quatrième et cinquième essais, les membres du groupe recevant des renforcements positifs, obtinrent une meilleure performance. Ainsi l'expérience de Wankel supporte la théorie de Martens (1970) à l'effet que le niveau d'apprentissage jouerait un rôle par rapport à l'influence des renforcements. Même si on stimule un athlète, on ne peut pas s'attendre à une amélioration tant qu'il n'a pas maîtrisé jusqu'à un certain point la tâche à exécuter.

Rushall et Siedentop (1972), pour leur part, ont tenté d'analyser l'effet des renforcements négatifs du type punition. Selon eux, pour que les renforcements négatifs soient efficaces, ils doivent être appliqués dans les conditions suivantes: a) ne pas être utilisés fréquemment; b) être sévères lorsqu'ils sont utilisés; c) ne pas être appliqués de façon émotive; d) être spécifiques, plutôt que généraux; e) être constants, c'est-à-dire

utilisés de la même façon dans des circonstances identiques. Alderman (1978) proposa d'autres techniques pour l'utilisation des renforcements en général. Ainsi, selon Alderman, pour qu'un renforcement soit efficace, il doit être appliqué dans les conditions suivantes: a) doit être constant; b) être spécifique et clair; c) être continu durant l'apprentissage et intermittent pour une tâche acquise; d) éviter les renforcements positifs pour des comportements déviants; e) les renforcements négatifs ou punitions doivent être évités le plus possible. Evidemment ces propositions ne s'appuient pas sur des recherches scientifiques, mais sur l'expérience. Cependant, ceci ne leurs enlève certainement pas toutes leurs valeurs, et ces conseils demeurent des suggestions qui peuvent être intéressantes d'essayer dans notre enseignement.

Conclusion sur les renforcements

Certes, il y a quelques contradictions dans les recherches sur l'effet des renforcements. De plus, plusieurs recherches démontrent l'efficacité des renforcements sur la performance et non sur la motivation elle-même. Encore une fois, on peut dire que s'il y a amélioration dans la performance, c'est qu'il y a aussi augmentation de la motivation car la plupart du temps lors des expériences il n'y avait pas de temps consacré à l'apprentissage entre l'émission des renforcements et la mesure de la performance. Mais tout ceci n'est pas une certitude. Cependant, il est tout de même possible de tirer des conclusions utiles.

Singer (1975), suite à une analyse des recherches effectuées à cette époque, conclut que les renforcements positifs et négatifs pouvaient tous deux être efficaces pour obtenir un comportement désiré chez un athlète.

Des expériences très concrètes peuvent orienter nos conclusions. Ainsi, Smith, Smoll et Curtis (1979) ont construit un programme de perfectionnement pour les entraîneurs. Des comportements positifs étaient suggérés en rapport avec chacune des 12 catégories de comportements analysés par le CBAS (Coaching Behavior Assessment System). En comparant le groupe d'entraîneurs qui avaient suivi le programme avec un groupe contrôle, on observa très peu de différences entre les deux groupes. La plus grande différence fut observée au niveau de la façon de donner des feed-back ou renforcements. Les entraîneurs soumis au programme ont enregistré plus de feed-back positifs et ont obtenu un haut

taux de satisfaction de la part des joueurs.

Halliwell (1979), afin de favoriser l'utilisation des renforcements, a proposé d'utiliser l'approche positive-négative-positive, appelée "l'approche sandwich" par d'autres auteurs. Cette approche consiste à donner à un athlète, de façon consécutive, un renforcement positif, un renforcement négatif et un renforcement positif lorsque celui-ci commet une erreur d'exécution. De façon plus précise, suite à une erreur, l'entraîneur peut dire: "Comme ceci", en montrant ce qu'il faut faire, puis "Pas comme ceci" en imitant l'erreur du joueur et immédiatement après, "Comme ceci" en répétant le geste désiré. Halliwell cite l'exemple de John Wooden qui fut analysé par Tharp et Gallimore (1976) à l'aide de grilles d'observation et d'une méthodologie systématique. Wooden, de façon empirique, appliquait cette méthode afin de modifier des comportements chez des athlètes.

Finalement, les remarques et commentaires des différents experts qui ont analysé l'effet des renforcements sur la motivation, suggèrent de donner fortement l'accent aux renforcements positifs plutôt qu'aux renforcements négatifs. Ainsi, tel qu'il a déjà été rapporté à partir de l'expérience de Smith, Smoll et Curtis (1979), les feed-back positifs amènent plus de satisfaction. Siedentop (1976) conclut que quatre à cinq réactions positives pour un feed-back négatif contribuent à créer une ambiance de travail positive. Westcott (1980) a réalisé une expérience à l'aide de 165 jeunes fréquentant l'école élémentaire. Ces jeunes devaient enseigner un geste technique à d'autres jeunes durant que l'on observait leurs comportements relatifs à l'utilisation des renforcements positifs et négatifs. Westcott a divisé ces sujets en deux groupes; l'un composé de jeunes à qui on avait déjà enseigné le geste en utilisant beaucoup de renforcements positifs et un autre où il n'y avait pas eu d'utilisation des renforcements positifs. L'auteur de cette recherche a observé que les enfants qui avaient reçu des renforcements positifs lors de leur apprentissage, reproduisaient davantage de renforcements positifs lorsqu'ils enseignaient le geste comparativement à ceux de l'autre groupe. Il conclut que l'utilisation des renforcements positifs dans notre enseignement favorise l'encouragement entre les joueurs d'un même groupe lors des entraînements, car les jeunes ont tendance à imiter les comportements de leur professeur.

Martens (1980) conclut que l'utilisation des renforcements négatifs cons-

titue l'une des principales sources de démotivation et d'abandons par rapport à la participation aux activités sportives. Une analyse des sources de démotivation dans des équipes de basket-ball masculines aux niveaux juvénile et collégial, effectuée par Lasnier, et à l'aide du questionnaire "Sources de démotivation" (voir section des applications pratiques), révèle que parmi les 33 sources de démotivation identifiées dans le questionnaire, l'utilisation de renforcements négatifs ou de blâmes de la part de l'entraîneur constitue presque toujours une des principales sources de démotivation, si ce n'est la principale.

Finalement, l'Association Canadienne des Entraîneurs (1979 a) recommande l'utilisation de la rétroaction ou des feed-back dans l'enseignement des disciplines sportives. Pour que les feed-back soient efficaces, elle recommande qu'ils remplissent les six conditions suivantes:

- être spécifiques et non généraux (portent sur un point précis);
- être constructifs et non destructifs (tenir compte de ce qui est bien);
- être donnés immédiatement après un comportement;
- être positifs et instructifs (contient l'élément qui permet à l'athlète de se corriger);
- clairs (s'assurer que le joueur a bien compris);
- dirigés vers un comportement que l'athlète peut corriger (habileté suffisante et niveau d'apprentissage suffisant).

Il semble donc suite aux differentes recherches et réflexions présentées, qu'une bonne utilisation des renforcements puisse augmenter la motivation extrinsèque d'un étudiant. Par extension, les renforcements pourraient, à la longue, influencer la motivation intrinsèque, si ceux-ci ont une influence sur l'estime de soi ou sur l'image qu'un étudiant se fait de lui-même. Ainsi, si on dit souvent à un individu qu'il est mauvais, il finira par croire réellement qu'il est mauvais; alors il risque fort de quitter l'activité.

RECOMPENSES

Les récompenses peuvent être considérées comme des renforcements positifs, mais de plus, leurs effets semblent légèrement différents car l'interprétation d'une récompense peut varier selon les circonstances. Ces effets sont souvent plus immédiats et plus concrets que les effets d'un simple renforcement verbal.

Ainsi, afin de mieux discuter ce facteur, les récompenses seront traitées comme un déterminant en soi.

Cratty (1973) considère qu'une récompense matérielle, telle l'argent, peut constituer un renforcement qui influence la motivation. Oxendine (1968) et Singer (1972) ont souligné qu'une récompense peut être symbolique, comme un trophé, par exemple. L'interview d'entraîneurs, effectuée par Lasnier, rapporte l'utilisation de petites récompenses qui sont à la fois matérielles et symboliques, comme par exemple, une boîte de bonbons ou un 25 sous, donné à l'athlète de l'équipe qui a travaillé le plus fort durant un entraînement. Il semble que l'utilisation de ces moyens plutôt symboliques contribue à améliorer l'atmosphère du groupe durant le travail autant, sinon plus, qu'à augmenter la motivation des athlètes. D'autre part, une trop forte utilisation d'une telle technique de motivation risque d'instaurer un climat de compétition trop élevé dans l'équipe, ce qui aurait pour effet de diminuer la motivation de certains joueurs et de diminuer aussi la cohésion de l'équipe. Stendler, Damrin et Haines (1951) ont étudié les effets de deux types de récompenses sur l'atmosphère sociale d'une classe de onzième: les récompenses accordées aux groupes et celles accordées aux individus. On s'aperçut que les comportements positifs des enfants étaient plus nombreux lorsqu'on donnait des récompenses à tout le groupe (si l'objectif collectif était atteint) plutôt que de distribuer des récompenses individuelles aux plus méritants. Dans le même ordre d'idées, Deutsch (1949) montra que les groupes coopératifs se soucient davantage de leurs membres, que leur productivité est supérieure, et que leurs discussions sont meilleures que celles des groupes compétitifs.

Pour sa part, Day (1979), suite à une enquête, a constaté qu'une récompense matérielle, telle l'argent, jouait un rôle très faible par rapport à la motivation à participer à une activité sportive. En fait, cette motivation s'est classée dernière parmi les 10 motivations possibles proposées par Day dans son enquête. Un autre exemple nous vient du monde du hockey: les salaires astronomiques qui sont apparus ces dernières années ne semblent pas avoir produit un effet valable sur la motivation des athlètes. Plusieurs semblent davantage préoccupés à négocier leur prochain contrat qu'à produire une performance à la hauteur de leur salaire. Certains disent que le salaire d'un professionnel ne peut être considéré comme une récompense, puisque c'est son "gagne pain". Nous croyons cependant que le salaire peut être considéré

comme une reconnaissance de sa valeur personnelle au même titre qu'une récompense, du moins lorsque ce salaire tend à s'éloigner de la moyenne.

Deci (1978) considère que de telles récompenses extrinsèques peuvent avoir un effet négatif sur la motivation si elles sont perçues comme un contrôle en vue de forcer l'athlète à adopter tel ou tel comportement plutôt que comme une reconnaissance de l'effort fourni. De plus, Deci ajoute que le fait de mettre beaucoup d'accents sur la victoire peut contribuer à amener les athlètes à percevoir la victoire non pas comme une satisfaction intrinsèque, mais comme une simple récompense ou motivation extrinsèque. A ce moment, la victoire serait perçue comme un contrôle plutôt qu'une reconnaissance du travail accompli.

En conclusion, on peut dire que pour le moment, les récompenses matérielles ont un effet assez faible et que cet effet semble très variable selon la personnalité de l'athlète. Ainsi, certains sont très influencés par ce type de récompenses; tandis que d'autres le sont beaucoup moins. De plus, les récompenses données au groupe plutôt qu'aux individus semblent plus efficaces.

RELATION ETUDIANT-PROFESSEUR

Il est possible d'établir une corrélation entre la relation étudiant-professeur et la motivation, c'est-à-dire que plus cette relation interpersonnelle est bonne, plus elle aura d'influences positives sur la motivation de l'étudiant.

Ce déterminant se rapproche beaucoup de l'autre déterminant intrinsèque "l'affiliation". Dans le cas de l'affiliation, c'était un besoin d'amitié ressenti par le joueur, tandis que dans la relation étudiant-professeur, la stimulation vient directement de l'extérieur (le professeur), quel que soit le besoin d'affiliation ressenti par l'étudiant concerné. C'est pourquoi ce facteur est considéré comme un déterminant extrinsèque.

Il est possible d'aborder l'étude de ce déterminant en considérant qu'une bonne relation étudiant-professeur non seulement sera une source de motivation, mais aussi elle évitera des insatisfactions par rapport à ce besoin ressenti. Une telle approche s'inspire de la théorie d'Herzberg déjà présentée dans ce texte. Ainsi, le fait d'éviter des insatisfactions, évite la diminution de la motivation.

Concernant l'importance accordée à la relation joueur-entraîneur une étude de Desharnais et Ouellet (1980) portant sur 126 athlètes d'élite du Québec répartis sur 11 disciplines différentes, a établi que la relation avec l'entraîneur a été classée au deuxième rang en importance par les athlètes, et ce, parmi les 14 facteurs présentés dans le questionnaire qui a servi à l'étude. Une analyse des sources de motivation réalisée par Lasnier sur des équipes de basket-ball masculines aux niveaux juvénile et collégial démontre la même tendance. Les sources de motivation ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire construit à partir des déterminants présentés dans ce texte. Dans ce questionnaire, les trois facteurs liés à la relation joueur-entraîneur ont été généralement cotés comme très importants dans une échelle de 1 à 6. Ces trois facteurs sont: a) l'appréciation que je reçois de l'entraîneur; b) l'encouragement que je reçois de l'entraîneur; c) les relations interpersonnelles que j'entretiens avec l'entraîneur. Cependant, la proposition "les relations interpersonnelles que j'entretiens avec l'entraîneur" a été cotée comme moins importante que les deux autres. De plus, selon l'analyse de la motivation de ces équipes, la relation joueur-entraîneur semble plus importante que la relation joueur-joueur, c'est-à-dire les relations qu'un joueur entretient avec ses coéquipiers. La même tendance a été observée dans l'étude de Desharnais et Ouellet (1980); la relation avec les collègues s'est effectivement classée au septième rang en importance comparativement au deuxième rang pour la relation joueur-entraîneur.

Il serait sans doute intéressant de pouvoir établir un jour si ce facteur influence davantage la motivation orientée vers la persistance que la motivation orientée vers l'intensité ou la productivité comme la logique semble nous l'indiquer pour le moment.

SPECTATEURS (AUDIENCE)

Il semble évident, à première vue, que la présence de spectateurs ou la simple présence d'autrui lors d'une compétition augmente la motivation et la performance. Cependant, la recherche soulève plusieurs cas qui temporisent nos conclusions. De plus, il fut observé par les auteurs que plusieurs joueurs préféraient jouer sans spectateurs.

Que nous dit la littérature sur ce sujet? Pour Carron (1978), la présence de spectateurs ou d'autres personnes observant une compétition peut influencer la motivation des athlètes. Selon Zajonc (1965), cette influence serait particulièrement reliée à l'accroissement de l'activation et produirait un effet similaire à un renforcement. Carron (1978, 1980) ajoute qu'il y a un certain nombre de variables intervenantes qui peuvent influencer la relation audience-motivation, telles: l'âge et le sexe des sujets, le lien émotif entre les spectateurs et les athlètes, le nombre de personnes dans l'auditoire. Ainsi, selon les résultats de recherches actuellement disponibles, on peut présumer que plus le nombre de spectateurs est grand, plus cela aura une influence sur la motivation. Cependant cette conclusion ne fait pas l'unanimité. Du moins, les résultats ne sont pas toujours positifs; on a aussi observé une diminution de la performance lors de l'exécution de tâches motrices lorsqu'on introduisait une audience (spectateurs ou observateurs neutres) (Carron , 1980). Une autre conclusion serait que les hommes sont moins sensibles que les femmes à l'effet d'un auditoire (Landers, Brawly et Hale, 1977). Ce phénomène s'exercerait dans les deux sens, c'est-à-dire que les hommes seraient moins influencés que les femmes lorsqu'il y a augmentation de la performance et aussi lorsqu'il y a diminution de la performance, selon les différentes situations qui suscitent une augmentation ou une baisse de la performance.

Martens (1975) a suggéré la relation suivante: si l'audience joue un rôle d'évaluateur, cela exercera généralement un effet positif sur la motivation. De plus, selon Henchy et Glass (1968), plus cette audience est perçue comme experte, plus cela aura une influence forte.

D'autres discussions sur le sujet ont apporté une nouvelle dimension à cette problématique. Certains chercheurs, dont Martens (1969), ont proposé que le niveau d'apprentissage de la tâche pouvait expliquer les différents résultats obtenus lorsqu'on analysait l'effet d'une audience sur la performance. Ainsi, lorsque la phase d'apprentissage est terminée, la présence d'un auditoire augmenterait la motivation, tandis que durant la phase d'apprentissage, la présence de spectateurs diminuerait la motivation.
Jusqu'à date, les recherches confirment cette hypothèse, mais indirectement, c'est-à-dire que l'effet prévu s'est manifesté sur la performance et non sur la motivation directement. On peut prétendre par déduction que l'effet serait

le même sur la motivation, cependant ce n'est pas une certitude absolue.

Hrycaiko (1980) a contribué à clarifier l'influence d'un auditoire sur les athlètes. Les recherches qu'il a effectuées ces dernières années l'ont amené aux conclusions suivantes:

- la présence de spectateurs améliore la performance, mais nuit à l'apprentissage;
- augmenter le nombre de spectateurs (ou le nombre de collègues) a pour résultat de faciliter l'exécution, mais aussi de réduire la capacité d'apprentissage.

Donc, il est bon d'habituer les joueurs au stress par la présence d'une audience, mais pas durant l'apprentissage de nouveaux gestes ou de nouvelles tactiques.

Hrycaiko (1980) ajoute aussi la conclusion suivante:

- les effets de l'encouragement social diminuent au fur et à mesure que l'athlète en prend l'habitude.

Il faut donc considérer que l'effet de l'audience peut diminuer considérablement avec l'habitude. Le professeur qui mise énormément sur ce facteur pour motiver ses étudiants devrait faire ressortir certains éléments nouveaux, comme le nombre d'observateurs ou la capacité de ceux-ci à évaluer avec justesse la qualité de la performance.

En conclusion, il apparaît de façon évidente que les résultats des recherches concernant l'effet d'un auditoire (spectateurs ou observateurs) sur la motivation ou sur la performance sont quelquefois contradictoires (Carron, 1980).

Il semble que la théorie du "U-inversé" explique mieux cet effet que la théorie du renforcement, telle que proposée par Zajonc (1965) et d'autres chercheurs. Landers (1980) reconnaît que l'interrelation entre le renforcement et l'habitude telle que présentée dans le modèle de la théorie du renforcement ne convient plus pour expliquer l'effet d'un auditoire sur la performance. Etant donné que les résultats de recherches ne sont pas constants, il semble logique d'expliquer le phénomène par le fait que la présence d'autrui stimule et accroît la motivation seulement quand ce n'est pas trop stres-

sant pour le sujet. Ainsi l'effet d'une audience sur la motivation suivrait la même courbe d'influences que l'activation lorsqu'analysée à partir de la théorie du niveau optimum d'activation. On peut donc s'attendre à ce que l'effet d'un auditoire soit différent d'un joueur à l'autre, et ce, selon le niveau d'apprentissage relatif à l'activité et à la tendance naturelle à l'anxiété.

EFFET HAWTHORNE

L'effet Hawthorne est relatif à l'attention particulière que l'on donne à un individu ou à un groupe de personnes. Cette expression vient de l'expérience réalisée à l'usine Hawthorne de la Western Electric Company. Alors qu'on étudiait l'influence de l'organisation matérielle des locaux sur la productivité des employés, on s'est rendu compte que ce n'était pas les modifications de l'environnement qui influençaient la motivation, mais l'attention que l'on accordait à ces employés. Ils se sentaient des employés travaillant dans des conditions particulières. En effet, la productivité augmenta, peu importe les modifications apportées à l'environnement.

Singer (1972) et Carron (1978) ont considéré l'effet Hawthorne comme un déterminant de la motivation des athlètes. Cratty (1973) a parlé de l'attention particulière qui peut influencer positivement la motivation des athlètes. Singer (1972) et Carron (1978) ont proposé de varier les exercices et d'utiliser la nouveauté pour stimuler en rapport avec cette source de motivation. Nous croyons que ces moyens sont efficaces, mais qu'ils n'ont pas de rapport avec l'effet Hawthorne. En effet, si l'on veut associer l'effet Hawthorne à la motivation des sportifs, on devrait l'associer plutôt à l'attention que l'on peut prodiguer aux athlètes. Il a été possible de constater que les joueurs sont très encouragés lorsqu'on s'intéresse à ce qu'ils font en sport ou en général. Ainsi le simple fait de dire à un joueur: "Bonjour" ou "Comment ça va avec ton lancer en suspension", lui démontre que l'on s'intéresse à lui; et c'est cela qui peut influencer positivement la motivation.

Il est quelquefois pénible de constater comment certains professeurs limitent leurs fonctions à la tâche et ne tiennent pas compte des individus

qui accomplissent cette tâche et du comment se vit l'exécution de la tâche. Heureusement, on constate un changement positif à cet égard. De plus en plus, les professeurs sont attentifs aux étudiants et s'intéressent à eux en tant que personne et non seulement en tant que joueurs.

CONCLUSION SUR LES DETERMINANTS EXTRINSEQUES

Les déterminants extrinsèques présentés ici constituent les principaux facteurs externes qui influencent un joueur ou une équipe sportive, cependant on pourrait ajouter d'autres déterminants à cette liste, comme par exemple: la relation joueur-joueurs (cohésion), et les objectifs collectifs. Ces derniers facteurs ne sont pas analysés de façon exhaustive; soit qu'ils exercent une influence secondaire; soit que les résultats de recherches ne permettent pas de tirer des conclusions suffisamment claires.

Concernant les *objectifs collectifs*, ce facteur est considéré comme un déterminant interne pour le groupe, mais il peut aussi être considéré comme un déterminant extrinsèque pour un individu. Cette notion a principalement été analysée par Zander (1971). Zander part du raisonnement suivant: si le niveau d'aspiration et la motivation d'un individu sont influencés par les pressions sociales (comme le démontrent les expériences rapportées par Zander), on peut présumer que les désirs ou l'aspiration d'un groupe exerceront aussi une influence sur la sélection des objectifs individuels et la motivation de ses membres. Ainsi, les objectifs et la motivation collective d'un groupe peuvent constituer une source de motivation extrinsèque pour un individu si celui-ci est cohésif avec ce groupe.

Il en est de même pour la relation joueur-joueurs ou la *cohésion*. Celle-ci constitue un déterminant interne au groupe, mais elle devient un déterminant extrinsèque pour l'individu. Ainsi, une personne qui ne se sent pas membre à part entière dans un groupe ou si elle se sent rejetée par le groupe, cette même personne sera probablement très peu motivée extrinsèquement par le groupe. Au contraire, une forte cohésion incitera tous les joueurs d'une équipe à adhérer aux objectifs du groupe et à être motivés à atteindre ces objectifs. Il est cependant pertinent de rappeler que la cohésion a une influence certaine sur la motivation orientée vers la persistance, mais que son influence exercée sur la motivation orientée vers l'intensité est moins prévi-

sible. La partie suivante du chapitre permettra de discuter davantage la relation entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Comme pour les déterminants intrinsèques, l'influence de chacun des déterminants extrinsèques varie d'un individu à l'autre. Cependant, le professeur et l'ensemble du groupe-classe peuvent probablement avoir plus d'influence sur l'émergence de ces déterminants extrinsèques car ils sont généralement moins liés à la personnalité de l'individu que le sont les déterminants intrinsèques.

Finalement, on constate que pour les déterminants extrinsèques, la recherche n'a pas encore établi l'influence de chacun des principaux déterminants en fonction des motivations orientées vers le choix, l'intensité ou la persistance. Par exemple, on ne sait pas si les renforcements influencent l'intensité ou la persistance ou les deux à la fois; jusqu'à date, on a conclu par rapport à la performance ou à la motivation globalement. Espérons que ce problème constituera un champ de recherche dans les années futures.

2.4 VARIABLES INTERVENANTES

L'analyse de la motivation rencontre quelques problèmes particuliers relatifs à l'influence de certaines variables intervenantes. En effet, on ne peut analyser la motivation (pas plus que les autres processus de groupe), simplement en étudiant la relation directe de cause à effet entre les déterminants et les conséquences. On observe, dans cette analyse, la présence de variables intervenantes qui agissent en tant que catalyseurs et qui modifient ou orientent l'influence de certains déterminants sur la motivation. Ces principaux problèmes particuliers ou variables intervenantes sont: l'interinfluence entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, l'interinfluence entre la motivation individuelle des membres et la motivation collective du groupe et l'interrelation entre la motivation et la démotivation.

2.4.1 MOTIVATION INTRINSEQUE VERSUS MOTIVATION EXTRINSEQUE

Depuis les 20 dernières années, on a beaucoup écrit sur les motivations intrinsèques et sur les motivations extrinsèques, cependant on a très peu

parlé de la relation entre ces deux types de sources de motivation.

Il a été clairement démontré à la section "déterminants de la motivation" que les déterminants intrinsèques et extrinsèques présentés dans le présent texte pouvaient avoir une influence positive sur la motivation, cependant, l'empirisme et quelques recherches démontrent que, dans certains cas, la motivation extrinsèque peut diminuer la motivation intrinsèque (Halliwell, 1978 a). Un autre problème vient du fait que si la motivation extrinsèque n'est plus donnée à l'athlète, celui-ci risque, soit d'abandonner l'activité, soit de diminuer l'intensité de sa productivité. De plus, Butt (1976) a soulevé un problème sérieux que l'on rencontre dans la pratique quotidienne du sport. L'accent trop intense donné à certaines motivations extrinsèques, telles l'argent, le renforcement social et le statut accordé aux athlètes développent l'immaturité plutôt que la maturité. Selon Butt (1976), ce phénomène atténue la motivation intrinsèque des personnes. Harris (1978), pour sa part, a analysé le phénomène de manière à présenter la nécessité de tenir compte de l'interinfluence entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque afin de maximiser le rendement de la part des athlètes. Selon Harris (1978), on doit miser sur la motivation intrinsèque si l'on désire avoir des athlètes motivés à long terme.

Quelquefois, l'organisation d'une équipe ou d'une ligue met tellement l'accent sur la motivation extrinsèque qu'on oublie de susciter la motivation intrinsèque. Ainsi, trop de récompenses externes risquent de tuer la motivation. C'est probablement ce qui se produit présentement dans le sport professionnel, particulièrement au hockey. Les récompenses, c'est-à-dire les salaires et les bénéfices marginaux, comme par exemple les revenus de la publicité, sont de plus en plus élevés, cependant on note une baisse considérable du désir de productivité. On assiste même à la naissance d'un syndicalisme de combat pour maintenir ces récompenses car la motivation intrinsèque n'est sans doute plus assez forte.

Dans le monde du sport amateur, on retrouve plusieurs cas qui mettent en évidence la relation entre les motivations intrinsèques et extrinsèques. Halliwell (1978 b) cite l'exemple des parents qui poussent leurs enfants à la participation sportive et essaient de soutenir leur intérêt par des récompenses. Il relate le cas d'un père qui payait son fils pour chaque but compté

lors des joutes de son équipe de hockey. Ce jeune, après avoir été soumis durant deux ans à ce régime, abandonna la pratique du hockey. Sans doute que la stimulation ou la motivation ne venait plus de lui-même mais uniquement de son père.

On a entendu des entraîneurs dire à leurs joueurs lors de la rencontre pré-saison: "N'oubliez pas que vous jouez d'abord pour votre école et non pour vous", ou encore: "Cette année, on joue pour l'équipe et non pour soi".

L'anecdote suivante n'a aucun rapport avec le monde du sport, cependant elle présente sans doute la meilleure critique des phrases que l'on vient de citer. Un représentant d'une compagnie en alimentation qui était responsable d'une douzaine de vendeurs tint le discours suivant lors de sa première rencontre avec son personnel de vente:

> "Je vous suggère de travailler pour vous cette année et non pour la compagnie. Si vous travaillez pour la compagnie et que vous quittez votre travail à la fin de l'année, il ne vous restera rien. Par contre, si vous travaillez pour vous et que vous faites du très bon travail, moi-même, la compagnie et le milieu en général reconnaîtront votre valeur personnelle et vous aurez sans doute plus de chances d'avancement et ce, dans notre compagnie ou dans une autre. C'est vous qui construisez votre carrière, donc travaillez pour qu'elle soit la meilleure possible. C'est donc pour défendre vos intérêts personnels que je vous demande de travailler fort durant la prochaine année".

Ce représentant savait probablement comment toucher les "cordes sensibles" de ses vendeurs, mais il savait aussi, par expérience, que les gens les plus motivés sont ceux qui voient la possibilité d'obtenir des satisfactions personnelles et que la motivation la plus puissante est la motivation intrinsèque.

Est-ce qu'on doit dire aux joueurs qu'ils doivent d'abord jouer pour eux pour atteindre leurs objectifs personnels, puis ensuite pour leur équipe et finalement pour leur école, collège ou municipalité? Nous croyons que le sujet devrait être présenté de cette façon. Cela ne veut pas dire que l'on favorise le jeu individuel ou l'égocentrisme et que l'équipe n'est pas importante, mais si on veut des joueurs motivés à travailler pour l'équipe, il

faut d'abord que l'équipe leur permette de trouver des sources de satisfaction et des moyens d'atteindre des objectifs personnels. Sinon, on aura des joueurs insatisfaits et non-motivés collectivement.

Si on veut aborder le sujet de façon moins empirique, examinons ce que nous disent les chercheurs qui ont étudié le problème à l'aide de recherches expérimentales.

Deci (1975) fut un des premiers à soulever le problème dans l'étude de la motivation. Du moins, il fut celui qui influença le plus les discussions sur ce sujet dans le domaine de l'activité physique.

Deci (1978) a présenté deux aspects qui ont donné un accent nouveau à l'étude de la motivation. Premièrement, il conçoit que la motivation est basée sur un choix volontaire et conscient et non pas sur de simples stimuli qui créent des automatismes comme dans certaines thérapies behaviorales ou certains modèles d'analyse de la motivation du type stimulus-réponse (S→R). Deuxièmement, ce choix volontaire repose sur des motivations intrinsèques basées sur un besoin d'être compétent et sur un besoin d'auto-détermination.

Concernant la compétence, en plus des expériences de Deci, la récente recherche de Roberts, Kleiber et Duda (1981) portant sur l'étude de la motivation chez des jeunes de 9 à 11 ans en relation avec la perception du sentiment de compétence lors de la pratique d'une activité sportive, supporte la théorie qui dit que la compétence perçue dans les habiletés physiques a une influence importante sur la participation et la motivation des jeunes dans les sports.

Concernant l'auto-détermination, Deci (1978) a présenté quelques expériences qui ont démontré que lorsqu'on tend à réduire l'auto-détermination en insérant un contrôle, on observait une baisse de la motivation intrinsèque. Cependant, si on compare ces résultats avec ceux obtenus par Alderman et Wood (1976) lorsqu'ils ont mesuré l'effet de l'indépendance sur la motivation, on peut penser que ce facteur jouerait un rôle beaucoup moins important que la "compétence". L'indépendance s'était classée au dernier rang en importance parmi les sept motivations incitantes mesurées chez des joueurs de hockey. Cependant on doit noter que la signification du terme "indépendance" dans l'étude de Alderman et Wood (1976) se référait à l'opportunité de faire quelque chose par soi-même sans l'aide de quelqu'un d'autre, tandis qu'ici le

terme "auto-détermination" réfère à l'absence de contrôle d'autrui sur ses activités ou sa manière de faire un travail. Il y a donc une distinction entre ces deux termes, cependant il y a aussi un rapprochement suffisant qui porte à croire que l'auto-détermination ne jouerait pas un rôle aussi déterminant que celui du sentiment de compétence par rapport à la motivation intrinsèque.

Afin de démontrer l'effet de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque, Deci (1978) rapporte l'expérience suivante. Les sujets (étudiants de niveau collégial) furent divisés en deux groupes. Les sujets du premier groupe reçurent une motivation extrinsèque. La motivation externe fut introduite par une récompense monétaire, c'est-à-dire 1,00 $ pour chaque casse-tête (puzzle) réussi. Le second groupe ne reçut pas de récompenses. Il observa que les sujets recevant de l'argent passaient moins de temps à travailler pour solutionner les puzzles durant le temps libre prévu dans l'expérience, que les sujets non-rémumérés. Deci conclut que la motivation intrinsèque de ces sujets avait baissé à cause de la motivation extrinsèque.

Au sujet des récompenses, il est important de se rappeler les propos de de Charms (1968). Selon lui, la motivation intrinsèque peut devenir extrinsèque sous l'effet des récompenses, c'est-à-dire que même si au départ un individu était motivé intrinsèquement, le fait de lui donner des récompenses l'amène à être motivé de façon extrinsèque. En d'autres mots, c'est la récompense qui devient la raison de participer à une activité et ces gens deviennent motivés seulement s'il y a une récompense. Thomas et Tennant (1978) soutiennent que ce principe s'applique au domaine de l'activité physique. Ils présentent l'exemple des trophés, médailles et autres récompenses qui souvent font oublier le plaisir de jouer car ils inhibent la motivation intrinsèque.

Garvie (1981) explique le phénomène de la façon suivante: la motivation extrinsèque devient souvent néfaste car celle-ci transfert l'attention de l'athlète vers les récompenses externes plutôt que vers la tâche comme le fait la motivation intrinsèque. Toutefois, Arnold (1976) a démontré qu'un haut niveau de motivation intrinsèque représente une condition où les récompenses n'abaissent pas la motivation intrinsèque, et même qu'il peut se produire une augmentation de celle-ci.

Deci rapporte une deuxième expérience menée par Deci, Cascio et Krusell (1973). Cette fois la motivation extrinsèque fut introduite par des feed-back positifs et négatifs. Suite à des feed-back positifs au sujet de la performance, on observa une augmentation de la motivation intrinsèque chez les hommes, mais une diminution chez les femmes. Suite à des feed-back négatifs, on enregistra une baisse de la motivation intrinsèque chez les hommes et chez les femmes.

Dans le domaine de l'activité physique, Weinberg et Jackson (1979) sont arrivés à des résultats passablement similaires lorsqu'ils ont vérifié cette hypothèse à partir de sujets âgés de 17 à 22 ans qui devaient exécuter une tâche motrice en rapport avec l'équilibre. Ainsi, les feed-back positifs ont suscité plus de motivations intrinsèques que les feed-back négatifs. Les hommes ont manifesté davantage de motivations intrinsèques que les femmes après un feed-back positif. Tandis qu'après un feed-back négatif, les femmes ont manifesté plus de motivations intrinsèques que les hommes. Lors de cette expérience la motivation intrinsèque fut mesurée à l'aide d'un questionnaire. Selon l'étude de Weinberg et Jackson, il semble que les femmes soient moins affectées par l'effet d'un feed-back positif ou négatif, par une victoire ou un échec. Probablement que leur éducation les a moins marquées par rapport à ces valeurs sociales qui sont fortement valorisées dans l'éducation des garçons.

Deci (1978) ajoute une autre notion qui peut expliquer la différence observée chez les hommes et chez les femmes. Lorsqu'un individu reçoit une récompense, celle-ci peut être perçue selon deux aspects différents: un aspect informationnel, c'est-à-dire informer le sujet sur sa compétence et son niveau d'auto-détermination; et un aspect de contrôle, c'est-à-dire visant à orienter ou contrôler les comportements d'un individu. Ainsi un même feed-back ou une même récompense peut causer des effets différents d'un individu à l'autre selon la perception qu'il a de cette récompense (les résultats de recherches semblent indiquer que cette perception est différente selon les sexes). Ainsi les expériences rapportées par Deci (1978) démontrent que si une récompense est perçue comme un contrôle ou une pression afin d'adapter un comportement, celle-ci abaissera le niveau de motivation intrinsèque. Si par contre, cette même récompense est perçue sous l'aspect d'une information ou comme une re-

connaissance du travail accompli, alors on observe une augmentation de la motivation intrinsèque.

Une expérience vécue il y a quelques années, avec une équipe de basket-ball a permis de mieux prendre conscience de ces notions théoriques. Vers la fin de la saison, la direction de l'école distribua à chaque joueur de l'équipe un sigle (type auto-collant) représentant l'équipe et la discipline pratiquée. On remarqua que ce cadeau ne provoquait aucun intérêt pour les joueurs. Ce comportement intrigua fortement l'entraîneur, celui-ci provoqua alors une discussion sur le sujet. Cette récompense était perçue comme un moyen d'amadouer les joueurs, car selon eux, la direction de l'école se sentait coupable de ne pas avoir suffisamment encouragé l'équipe. La récompense était donc perçue sous un aspect de contrôle et non sous un aspect informationnel ou de reconnaissance.

La compétition peut être perçue de la même façon que les récompenses si un athlète travaille en priorité pour la victoire. C'est comme s'il travaillait pour une récompense, donc une motivation extrinsèque. Ainsi selon Deci (1978), la victoire peut aussi être considérée sous un aspect informationnel et un aspect de contrôle. Suite à une expérience, dans laquelle la variable dépendante était la motivation extrinsèque et les variables indépendantes étaient le sexe (mâle et femelle), la compétition (avec ou sans compétition) et une récompense (monétaire) pour accomplir une tâche relative à l'assemblage d'un puzzle, Deci pense qu'il est plus efficace d'orienter un athlète à compétitionner contre lui-même, c'est-à-dire faire de son mieux et s'améliorer, plutôt que l'inciter à compétitionner contre les autres.

A partir des résultats de Deci (1978), Halliwell (1978 a) soulève quelques problèmes relatifs à la théorie de Deci.

Premièrement, chez les filles, étant donné que les feed-back positifs abaissent la motivation intrinsèque, est-il préférable de ne pas donner de feed-back à celles-ci? Si on se fie aux résultats obtenus par Weinberg et Jackson (1979), on peut prétendre qu'il est avantageux de donner aussi des feed-back positifs aux filles, même si celles-ci sont moins influencées que les hommes par ce déterminant. En effet, même si la marge de différences était plus importante chez les hommes que chez les femmes, on notera que

contrairement à Deci, Weinberg et Jackson ont observé une plus forte motivation chez les femmes après un feed-back positif qu'après un feed-back négatif. De plus, on peut s'efforcer de donner ces feed-back de façon à ce qu'ils soient perçus sous un aspect informationnel plutôt que comme un contrôle.

Deuxièmement, selon Halliwell (1978 a), la perception d'une récompense (aspect informationnel ou aspect de contrôle) pourrait bien être influencée différemment selon l'âge des sujets. En effet, selon la psychologie de l'enfant, il semble que les jeunes d'âge pré-scolaire aient de la difficulté à saisir le sens ou la valeur accordée à une récompense (Halliwell, 1978 a). De plus, la recherche effectuée par Vallerand, Reid et Marisi (1979) a confirmé une partie de la théorie de Deci, c'est-à-dire que des motivations extrinsèques (renforcements verbaux positifs ou négatifs) avaient une influence sur la motivation intrinsèque. Cependant ces auteurs, selon les résultats statistiques obtenus, ne peuvent conclure que l'effet était dû à la prédominance de l'aspect informationnel sur l'aspect contrôle, car l'effet des récompenses (représentant l'aspect contrôle) fut le même pour les groupes recevant des renforcements positifs ou négatifs (représentant l'aspect informationnel) et pour le groupe ne recevant pas de renforcement (donc pas d'effet par rapport à l'aspect informationnel).

Concernant la compétition, Halliwell (1978 a) est parfaitement en accord avec Deci (1978), c'est-à-dire que la compétition peut devenir une motivation extrinsèque, où la victoire est la récompense. Evidemment, une succession de défaites affecte le besoin de compétence ressenti par un individu et diminuera la motivation intrinsèque. Si l'entraîneur critique négativement ses joueurs parce qu'ils ont perdu, cela renforce le sentiment d'incompétence et d'insatisfaction et ainsi diminue encore plus la motivation intrinsèque.

Halliwell (1978 b), dans un autre article, a suggéré des applications pratiques à partir de la théorie de Deci, c'est-à-dire en tenant compte de l'effet de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque et à partir des deux aspects de la motivation intrinsèque présentés par Deci: l'aspect informationnel et l'aspect de contrôle.

Premièrement, il a présenté trois principes fondamentaux:

- satisfaire les besoins de compétence et d'auto-détermination chez les

athlètes;

- éviter que l'athlète perçoive les récompenses comme un contrôle de ses comportements, plutôt favoriser l'aspect informationnel afin que l'athlète perçoive la récompense comme une reconnaissance de l'effort accompli;
- éviter de développer tellement la motivation extrinsèque qu'il y ait un transfert de la motivation intrinsèque vers la motivation extrinsèque.

Deuxièmement, Halliwell a énuméré quelques moyens pratiques afin d'appliquer ces principes:

- encourager l'athlète à se fixer des objectifs réalistes dont l'atteinte est possible;
- l'athlète est encouragé à être l'initiateur de ses actions;
- donner l'opportunité aux joueurs de participer aux décisions de l'équipe, par exemple: décider du code de discipline, du choix ou de la construction des exercices, des plans de joutes afin de les rendre plus responsables des résultats de leur performance;
- varier la nature et l'application des exercices durant les pratiques afin de maintenir la motivation.

Jusqu'à présent, on a discuté de l'effet de l'aspect informationnel et de l'aspect contrôle sur la motivation intrinsèque de façon plus ou moins séparée. Cependant, il serait important d'examiner l'effet de l'un et de l'autre lorsque ceux-ci sont impliqués simultanément lors de l'accomplissement d'une tâche. Une seule étude semble avoir exploré ce domaine, il s'agit de la recherche présentée par Vallerand, Reid et Marisi (1979). Cette recherche a été effectuée à partir de 84 sujets mâles, étudiant en éducation physique au niveau universitaire. Les sujets devaient accomplir une tâche sur un stabilomètre. La motivation intrinsèque fut évaluée par le questionnaire Task Reaction de Mayo (1976). Les sujets ont effectué la tâche convenue sous six conditions différentes:

- récompense - renforcement verbal positif;
- récompense - renforcement verbal négatif;
- récompense - non-renforcement verbal;
- non-récompense - renforcement verbal positif;
- non-récompense - renforcement verbal négatif;
- non-récompense - non-renforcement verbal.

Les résultats furent les suivants:

- la récompense matérielle n'eut aucun effet sur la motivation intrinsèque des sujets;
- le renforcement verbal positif augmenta la motivation intrinsèque;
- le renforcement verbal négatif abaissa la motivation intrinsèque;
- lorsque les récompenses matérielles et les renforcements verbaux furent juxtaposés, seuls les renforcements verbaux eurent une influence (l'effet des récompenses fut annulé).

Les résultats concernant l'effet des renforcements corroborent ceux des recherches déjà effectuées. Cependant, on observe une contradiction par rapport à l'effet des récompenses (les récompenses n'ont pas abaissé la motivation intrinsèque). Les auteurs de cette recherche expliquent que ce fait serait attribuable au niveau initial de la motivation intrinsèque des sujets. De plus, ils soulignent que les futures recherches devraient tenir compte de ce niveau initial de la motivation intrinsèque, c'est-à-dire d'essayer d'établir l'influence d'un haut ou d'un bas niveau de motivation intrinsèque pré-expérience sur la motivation intrinsèque post-expérience, et ce, sous l'influence de récompenses et de renforcements lors de l'accomplissement d'une tâche.

CONCLUSION

En conclusion, il convient de rappeler que certains facteurs, tels la cohésion et les objectifs collectifs constituent des déterminants intrinsèques au groupe mais des déterminants extrinsèques aux individus.

Le professeur peut avoir plus d'influence sur les déterminants extrinsèques que sur les déterminants intrinsèques, cependant il ne semble pas que ce soit l'émergence de ces sources de motivation qui soit la plus rentable pour l'individu et pour les équipes à long terme (sauf si la récompense ou le feed-back positif est associé à l'aspect informationnel, c'est-à-dire la reconnaissance du travail bien fait ou de l'effort accompli, sinon ce type de motivation extrinsèque risque fort de diminuer la motivation intrinsèque).

Comme l'a souligné Halliwell (1978 b), une récompense ou un renforcement extrinsèque devrait contribuer à augmenter le sentiment de compétence et d'auto-détermination afin que ces motivations extrinsèques influencent positivement la motivation intrinsèque.

La motivation extrinsèque, si elle est bien utilisée, constitue un complément à la motivation intrinsèque. Par exemple, si la motivation intrinsèque d'un étudiant baisse à cause d'une certaine frustration, la motivation extrinsèque peut soutenir sa participation de façon momentanée et donner le temps d'éliminer la cause de la frustration avant que l'étudiant abandonne son activité ou diminue considérablement sa productivité.

Finalement, il apparaît que les déterminants intrinsèques influencent davantage la motivation que les déterminants extrinsèques, du moins en ce qui concerne la motivation orientée vers l'intensité.

De plus, il semble que les joueurs qui sont fortement motivés intrinsèquement sont ceux qui sont les moins influencés par les motivations extrinsèques. A ce sujet, Desharnais et Ouellet (1980), dans une étude déjà citée dans le présent texte, ont démontré que parmi les athlètes d'élite évalués pour leur recherche, ce sont ceux qui étaient les plus motivés de façon intrinsèque (ceux qui manifestaient un fort besoin de réalisation) qui étaient les moins influencés par des facteurs externes, telle la reconnaissance, l'encadrement et la compétence technique de l'entraîneur.

2.4.2 MOTIVATION INDIVIDUELLE VERSUS MOTIVATION COLLECTIVE

Le rôle de cette variable intervenante est beaucoup moins connu que le rôle de la variable précédente (motivation intrinsèque versus motivation extrinsèque). En effet, il y a peu de recherches qui peuvent nous aider à clarifier ce point, cependant l'expérience nous indique que le jeu entre la motivation individuelle d'un joueur et la motivation collective d'une équipe produit des effets sur l'une et sur l'autre. Toutefois, on ne peut pas cerner tous les aspects de la question.

Avant de discuter plus à fond cette variable intervenante, il convient de définir la motivation collective. Dans le présent texte, la motivation collective est constituée par les motivations individuelles communes à tous les membres, visant à atteindre un résultat pour le groupe dans son ensemble et non pour les individus. On doit aussi ajouter que chacun des membres peut être conscient à un degré différent des objectifs communs et des motivations collectives.

Une des façons d'étudier le problème serait d'établir quels sont les facteurs qui font qu'une motivation individuelle devient une motivation collective. La figure 7.11 résume les facteurs possibles et schématise leurs influences dans cette relation.

Dans cette liste de variables intervenantes, la prise de conscience des objectifs collectifs semble un facteur important qui peut déclencher le cheminement des motivations individuelles en motivation collective. Le sentiment d'appartenance et la cohésion semblent aussi des facteurs très importants. Cependant, ces affirmations sont purement spéculatives pour le moment. Toutefois, quelques recherches précisent le rôle de certains autres facteurs.

Cette façon d'aborder le sujet peut fournir certaines indications sur le rôle joué par cette variable intervenante (motivation individuelle versus motivation collective). Cependant, on doit être conscient qu'une motivation collective pour atteindre un objectif collectif peut survenir dans un groupe alors qu'aucun des membres n'a un objectif personnel correspondant. A ce sujet, Zander (1971) met en garde de conclure que la motivation collective égale la somme des motivations individuelles. Cependant, Zander (1971) s'appuyant sur la logique plutôt que sur des preuves scientifiques, comme il le dit lui-même, constate qu'il y a souvent une forte similitude. De fait, si on se réfère uniquement à la théorie de l'accomplissement analysée par Zander (1971) et que l'on compare ses résultats obtenus avec des groupes et ceux de Atkinson et Feather (1966) qui ont étudié cette même théorie en l'appliquant aux individus, on peut conclure qu'en général les principes régissant la motivation individuelle s'appliquent aussi au groupe, et ce, particulièrement en ce qui concerne la tendance à rechercher le succès et à éviter l'échec. Cependant, il existe toujours des interrogations sur le passage d'une motivation à l'autre, c'est-à-dire le fait qu'une motivation individuelle devient une motivation collective.

Selon Zander (1971), un individu est motivé à atteindre un objectif de groupe en autant qu'il perçoit que l'atteinte de cet objectif collectif lui permet d'en retirer des bénéfices personnels.

L'affirmation de Zander est la plupart du temps vraie, néanmoins il peut y avoir des exceptions. Ainsi Lewis (1944) a souligné qu'une motivation pour

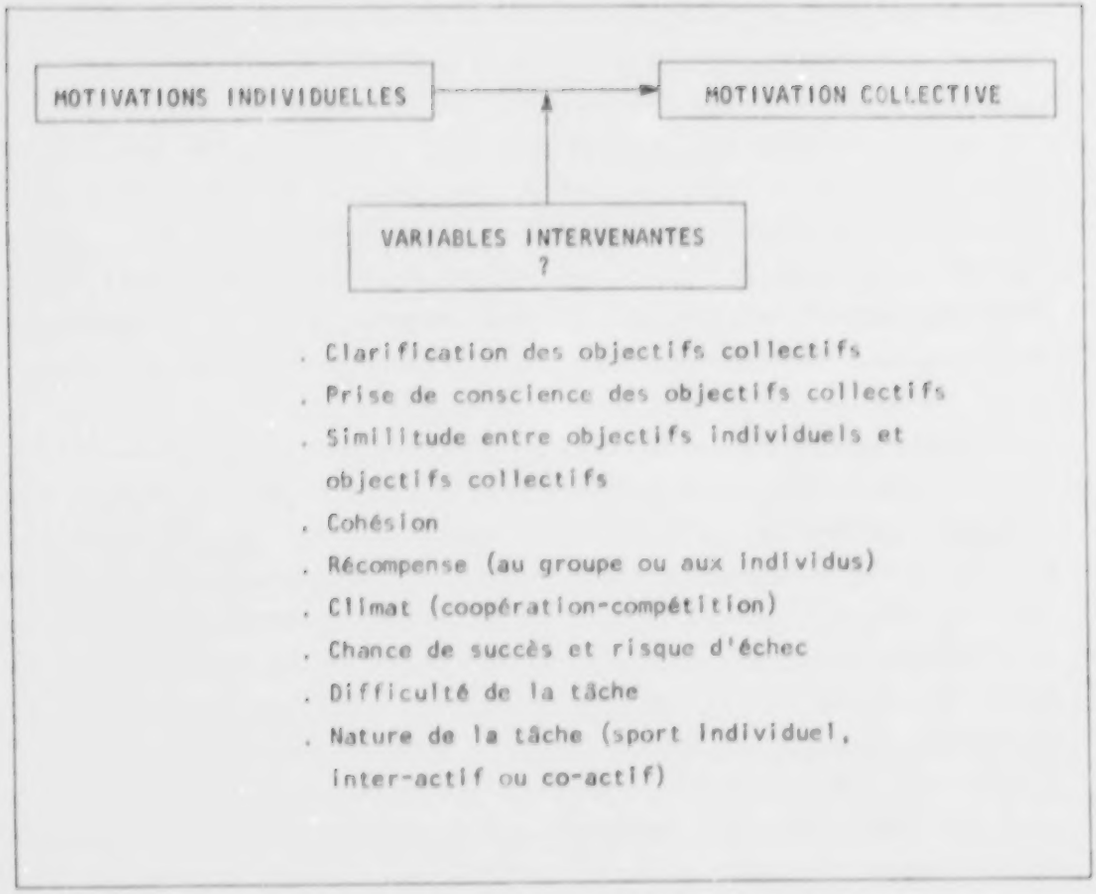


Figure 7.11. Variables intervenantes qui peuvent induire des motivations individuelles en motivation collective.

un objectif collectif n'est pas toujours égocentrique. Cette motivation peut très bien être stimulée par le désir d'aider une autre personne à atteindre ses objectifs personnels.

D'autres recherches ont apporté une autre notion afin de mieux comprendre le phénomène; il s'agit du statut de l'individu dans le groupe, c'est-à-dire si un individu occupe une position centrale ou une position dans laquelle il se sent responsable du groupe, il sera plus motivé pour le succès du groupe que s'il occupe une position périphérique ou une position dans laquelle il

perçoit moins de responsabilités (Medow et Zander, 1965; Zander et Forward, 1968). Dans la pratique, cela se traduit de la façon suivante: un individu qui occupe une position centrale aura tendance à choisir un objectif de groupe réaliste mais représentant un défi (50% de chances de succès et 50% de chances d'échec).

Une autre recherche nous éclaire concernant la cohésion. Dans l'expérience de Zander et Medow (1965), on créa deux types de groupes. Premièrement, des groupes forts dans lesquels on instaura un sentiment de groupe ou un climat cohésif. Deuxièmement, des groupes faibles dans lesquels on instaura un climat individualiste où chaque membre était considéré davantage comme un individu travaillant seul plutôt qu'en équipe. On constata que les groupes forts choisissaient plus souvent des objectifs de difficulté moyenne, tandis que les groupes faibles choisissaient des objectifs très faciles ou très difficiles. Cette recherche porte à croire que la cohésion influencerait la motivation collective, c'est-à-dire la motivation individuelle pour les objectifs collectifs (si on se réfère aux corollaires de la théorie de l'accomplissement).

Un autre facteur important qui joue dans la relation entre les motivations individuelles et collectives semble être le sentiment de compétence. Zander (1971), suite à une synthèse de ses recherches, constate que les membres les plus compétents dans un groupe ont un plus grand désir de succès pour leur groupe et travaillent plus fort que les autres pour atteindre les objectifs du groupe. On se rappellera que la compétence joue un rôle important par rapport à la motivation individuelle (voir section des déterminants intrinsèques).

Dans une autre étude, Zander et Medow (1965) ont rédigé une synthèse des facteurs qui pouvaient influencer un membre d'un groupe à être motivé pour le succès du groupe. Ils ont d'abord fait ressortir quelques conditions préalables:

- la prise de conscience des objectifs collectifs;
- l'adhérence à ces objectifs collectifs;
- être conscient des conséquences des résultats, c'est-à-dire du succès ou de l'échec par rapport à l'atteinte des objectifs collectifs.

Puis, ils ont considéré les facteurs suivants comme des déterminants de la motivation individuelle pour des objectifs collectifs:

- qu'il existe de l'unité dans le groupe;
- que le membre se sente davantage à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe;
- que la tâche à réaliser permette à ce membre de retirer de la satisfaction de sa participation à la réalisation de la tâche collective.

Ils ont vérifié cette hypothèse en laboratoire en créant des groupes de trois garçons dans lesquels ces conditions existaient et d'autres où ces conditions n'existaient pas. Chaque groupe devait réaliser une tâche collective. Les résultats de leur expérience ont permis de vérifier l'hypothèse et de conclure que l'existence de ces conditions influençait significativement l'aspiration pour les résultats du groupe ainsi que la performance du groupe.

Concernant les objectifs et la satisfaction reliée à ceux-ci, Zander (1971) présente la discussion suivante: le fait d'être capable de satisfaire ses besoins personnels par la participation à une tâche collective et la motivation à réaliser cette tâche seront souvent reliées. Une étude de Zander (1971) portant sur 185 gérants dans le milieu industriel, contribue à démontrer ce fait. Zander a demandé aux 185 gérants ce qui les satisfaisait le plus dans leur emploi. La réponse la plus fréquente était reliée à l'autonomie, en effet 52% ont dit que leur emploi leur permettait d'atteindre leurs objectifs personnels. D'autre part, on leur demanda ce qu'ils trouvaient le moins satisfaisant: 42% des répondants ont dit qu'ils ne connaissaient pas clairement dans quelle proportion ils contribuaient à la production de leur compagnie. Ce fut la réponse qui fut la plus souvent donnée. Ainsi on voit que même si on est satisfait par rapport à ses objectifs personnels, on est motivé à trouver une satisfaction par rapport au groupe ou à la collectivité.

En plus de cette constatation, Zander (1971) a analysé l'effet des récompenses sur la motivation individuelle et collective. Il affirme que les récompenses données au groupe suscitent plus de motivation pour le succès du groupe que des récompenses données aux individus.

Finalement, Horwitz (1968) a présenté une recherche qui donne des bases à une discussion sur l'inter-influence entre la motivation individuelle et la motivation collective. Horwitz (1968) a observé, suite à une expérience sur

des groupes formés en laboratoire qui devaient effectuer une tâche intellectuelle relative à l'identification d'une solution à un problème donné, que la motivation individuelle était influencée par le désir du groupe dans son ensemble à atteindre un objectif fixé, donc à la motivation collective. Ceci ne nous permet pas de conclure qu'il y a toujours une relation directe de cause à effet entre la motivation collective et la motivation individuelle. Cependant, les résultats de d'autres études similaires (Zander, 1971) nous incitent à croire qu'il y a une forte relation entre ces deux facteurs. De plus, ces résultats nous indiquent que la motivation collective peut autant influencer la motivation individuelle que celle-ci peut influencer la motivation collective.

En guise de synthèse, le présent texte tentera de résumer la relation entre la motivation individuelle et la motivation collective en schématisant celle-ci et en présentant quelques exemples pratiques. La figure 7.12 schématise la relation d'inter-influence entre la motivation individuelle et la motivation collective.

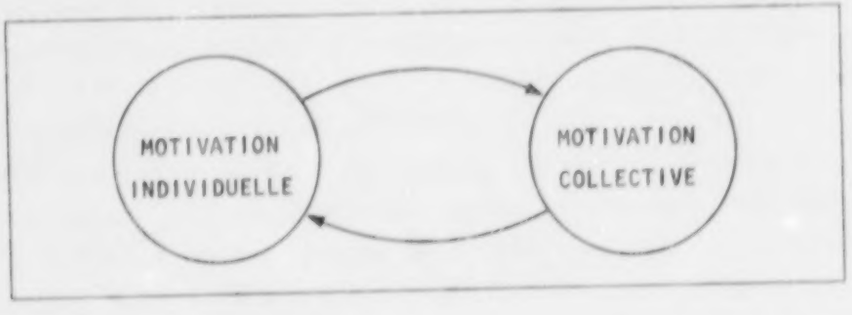


Figure 7.12. Inter-influence entre la motivation individuelle et la motivation collective.

Si on veut pousser cette analyse plus loin, on peut décortiquer les motivations individuelles et collectives pour les étaler sur un continuum structuré sur quatre phases différentes, où ces phases s'inter-influencent continuellement selon la dynamique vécue dans le groupe. La figure 7.13 illustre ces quatre phases.

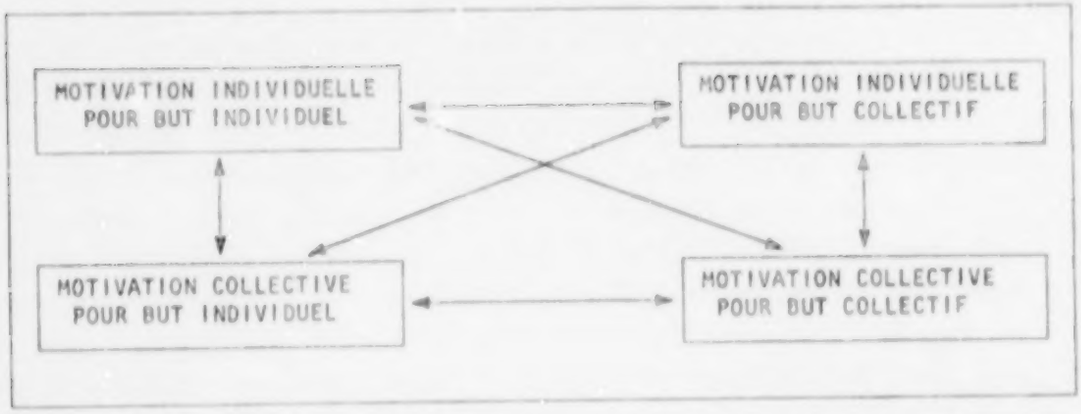


Figure 7.13. Cheminement entre la motivation individuelle et la motivation collective.

Les exemples suivants représentent une situation possible dans le domaine de l'activité physique en rapport avec chacune des phases présentées. Motivation individuelle pour un objectif individuel: Un joueur de hand-ball est motivé à travailler fort pour demeurer dans l'équipe pour le prestige que cela lui rapporte.
Motivation individuelle pour un objectif collectif: Sans discuter avec ses coéquipiers un joueur de volley-ball se motive à travailler fort pour que son équipe gagne le championnat.
Motivation collective pour un objectif collectif: L'ensemble des joueurs, suite à une discussion d'équipe, s'entendent pour que l'objectif principal soit de gagner le championnat, puis on détermine le rôle de chacun par rapport aux moyens utilisés pour atteindre cet objectif.
Motivation collective pour un objectif individuel: Il est possible que l'ensemble des joueurs s'entendent pour aider un des membres de l'équipe à atteindre un objectif personnel; le cas de Mike Bossy avec les Islanders de New York démontre ce type de motivation. A la fin de la saison 80-81, durant trois joutes, tous les joueurs de cette équipe se sont acharnés à passer la rondelle à Bossy afin que celui-ci atteigne son objectif personnel, c'est-à-dire battre le record de 50 buts en 50 parties, établi par Maurice Richard.

D'autres facteurs interviennent probablement dans cette relation. On peut penser au climat du groupe (coopératif ou compétitif), la difficulté de la tâche (susciterait le besoin d'entraide et de coordination des motivations

individuelles, la nature de la tâche (la relation entre les motivations individuelles et collectives risque d'être différente dans les sports individuels, inter-actifs ou co-actifs). Malheureusement, la discussion sur ces derniers facteurs demeure hypothétique.

Finalement, on peut conclure que la relation entre la motivation individuelle et la motivation collective constitue une variable intervenante entre les déterminants de la motivation et les conséquences de celle-ci (choix, intensité et persistance). Cependant, bien qu'on connaisse certains facteurs relatifs à son influence, on ne connaît pas encore toute la nature du rôle joué par cette variable.

2.4.3 MOTIVATION VERSUS DEMOTIVATION

On sait que la motivation est étroitement reliée à la satisfaction, ou plutôt à la recherche de la satisfaction, comme il fut discuté à la section "Nature de la motivation". Ce qui est moins évident et surtout moins discuté, c'est la relation entre la motivation et l'insatisfaction. Cependant, il est possible de constater que l'insatisfaction entraîne la démotivation.

Selon l'Office de la langue française du Québec, le terme démotivation signifie la perte de la motivation déjà existante; par opposition à non-motivation qui signifie l'absence de motivation.

La présente partie du texte tentera de démontrer que l'interaction entre la satisfaction et l'insatisfaction, ou plus précisément la relation entre les sources de motivation et les sources de démotivation constitue une variable dont on ne peut négliger l'effet lorsqu'on analyse la motivation dans le domaine sportif.

Etant donné que les sources de motivation ont déjà été présentées en détail, cette section analysera davantage les sources de démotivation. Sous l'influence de la théorie de Herzberg, le présent texte convient que même si un athlète est satisfait par rapport à certaines sources de motivation, s'il perçoit des sources de démotivation, il ne manifestera pas de motivation. De plus, on se rappellera que selon Herzberg (1968, 1975), l'absence de sources de démotivation égale seulement la non-motivation ou un point neutre entre la motivation et la démotivation. Si un individu veut être motivé, en plus d'é-

liminer les sources de démotivation, il doit aussi trouver des sources de motivation.

Les sources de démotivation affecteront principalement la motivation orientée vers la persistance, du moins, c'est à ce niveau qu'il est le plus facile d'observer leurs effets. Le moyen de mesurer la motivation dans ce type d'étude fut les abandons. Cependant, il serait intéressant d'utiliser des tests sur la motivation afin de déterminer si les sources de démotivation affectent aussi la motivation orientée vers l'intensité. C'est probable, mais non prouvé dans le domaine du sport comme ce le fut en milieu industriel.

Martens (1980) a rédigé une excellente synthèse des principales raisons qui amènent un jeune à abandonner la pratique d'une activité physique. Les principales raisons énoncées par Martens sont les suivantes:

- ne participe pas suffisamment au jeu;
- reçoit trop de renforcements négatifs;
- il y a trop de grandes différences individuelles au niveau physiologique;
- il y a trop de stress psychologique (trop d'accents sur le succès);
- l'échec (on valorise trop la victoire seulement);
- la sur-organisation (on oublie l'aspect plaisant, trop axée sur la tâche).

Concernant le fait de trop mettre l'accent sur la réussite, une étude de Orlick (1974) confirme la position de Martens. Celui-ci a interrogé 60 athlètes (de niveau novice à celui de champion), qui ont abandonné leur équipe sportive. Orlick a identifié les principales raisons qui ont justifié leur abandon. Les résultats révèlent que 50% de ces athlètes ont abandonné à cause de l'accent exagéré mis sur la réussite; 17% ont indiqué que leur entraîneur avait des exigences excessives. Les autres raisons importantes relatives aux abandons étaient le manque de succès et le manque de temps consacré au jeu. S'il y a tant de jeunes qui abandonnent le sport à cause du manque de succès, c'est sans doute parce que le succès ou la victoire est trop valorisée et que l'échec n'est pas accepté par le milieu.

Tel que souligné par l'Association Canadienne des Entraîneurs (1979 b), une des raisons souvent négligée est l'aspect plaisant de l'entraînement; on oublie que les jeunes participent aux sports pour avoir du plaisir.

Evidemment les raisons énoncées précédemment ne constituent pas les seules raisons pour lesquelles les sportifs abandonnent une activité. Ainsi Harris (1979) a relevé les raisons associées à l'aspect organisationnel. Les principales raisons, selon lui, sont:

- l'attrait pour le sexe opposé;
- les emplois de fin de semaine;
- les sports offerts ne correspondent pas toujours aux goûts;
- le manque de locaux;
- le transport pour ceux qui demeurent en dehors de la ville.

Toutes les raisons évoquées par Harris sont sérieuses et réelles. Malheureusement, la plupart du temps, il est très difficile de modifier la situation car ces problèmes impliquent beaucoup de monde et souvent plusieurs organismes. Cependant les raisons énoncées par Martens (1980), Orlick (1974) et l'ACE (1979 b) sont reliées aux attitudes de l'entraîneur et de l'organisation d'une équipe; ainsi avec un peu de bonne volonté, il est souvent assez facile de corriger la situation.

Les interviews de joueurs en sports collectifs, de niveaux juvénile et collégial, ont permis aux auteurs d'identifier d'autres sources de démotivation:

- je ne connais pas les objectifs de l'équipe;
- l'entraîneur n'écoute pas suffisamment nos suggestions;
- je ne me sens pas bien accepté dans l'équipe;
- je n'apprend plus rien dans mon sport;
- je n'ai pas d'objectifs;
- l'entraîneur ne dit pas suffisamment pourquoi on fait les exercices;
- il y a des membres de l'équipe qui sont individualistes;
- le climat de l'équipe n'est pas amical.

Si on compare les raisons d'abandons et les raisons qui suscitent la participation (analysées à la section des déterminants), on constate que la théorie de Herzberg s'appliquerait au domaine sportif, c'est-à-dire que les sources de motivation et les sources de démotivation sont des facteurs différents.

En conclusion, on peut dire que si le professeur connaissait les sources de démotivation des étudiants, souvent il pourrait intervenir auprès des joueurs ou modifier ses propres comportements de sorte que les joueurs démotivés puissent éliminer les sources d'insatisfaction et retrouver la motivation nécessaire pour ne pas abandonner leur activité physique et peut-être mieux performer. Ainsi, les auteurs s'appuyant sur la théorie de Herzberg, la littérature, l'interview de joueurs et l'expérience, ont construit un questionnaire pour aider les professeurs à découvrir les principales sources de démotivation qui sont perçues par les joueurs dans leur équipe (voir applications pratiques).

2.5 MODELE D'ANALYSE DE LA MOTIVATION

Si l'on tente de synthétiser toutes les notions déjà présentées dans le texte afin d'aider à comprendre le phénomène de la motivation, il est possible de résumer de façon succincte les variables impliquées, ainsi que leurs interrelations. La figure 7.14 présente la nature de la motivation, les déterminants intrinsèques et extrinsèques, les conséquences ou niveaux d'orientation de la motivation, c'est-à-dire le choix, l'intensité et la persistance. La figure 7.14 présente aussi les variables intervenantes qui catalysent la relation entre les déterminants et les conséquences. L'utilisation de flèches reliant les différentes variables impliquées permet de mieux visualiser la dynamique de ce processus.

Chaque variable présentée dans ce modèle fut discutée précédemment à partir de recherches scientifiques et d'expériences concrètes observées dans le milieu sportif.

Ce modèle considère principalement l'interaction entre les sources de motivation (déterminants intrinsèques et extrinsèques) et les conséquences (choix, intensité et persistance) produites par ces déterminants.

De plus, il tient compte des variables intervenantes qui influencent la relation entre les déterminants et les conséquences. Les variables intervenantes sont: a) la motivation intrinsèque versus la motivation extrinsèque, principalement analysée par Deci (1975, 1978), Butt (1976), Halliwell (1978 a, 1978 b) et par Weinberg et Jackson (1979); b) la motivation individuelle

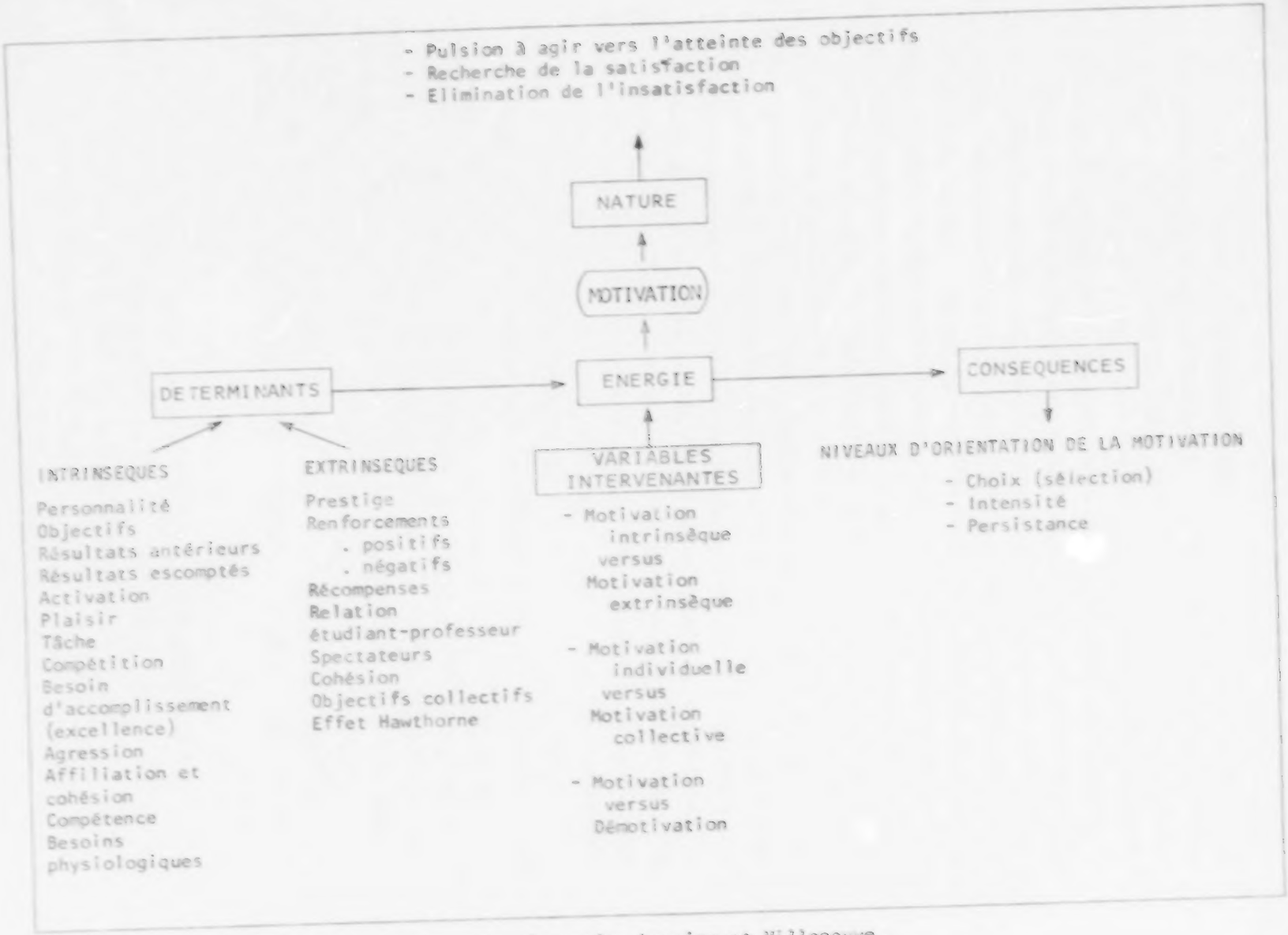


Figure 7.14. Modèle d'analyse de la motivation selon Lasnier et Villeneuve.

versus la motivation collective, discutée par Zander et ses collaborateurs (Zander 1971, 1975); c) la motivation versus la démotivation, variable associée à la théorie de Herzberg (1968, 1975) et discutée par Orlick (1974) et Martens (1980).

Ce modèle est suffisamment exhaustif pour permettre d'y inclure les principaux corollaires relatifs aux différentes théories de la motivation, tels: l'influence des résultats escomptés, analysée dans la théorie de l'accomplissement (achievement theory); l'activation, analysée dans la théorie du niveau optimum d'activation; les renforcements, analysés dans la théorie du renforcement (drive theory). Les auteurs rappellent ici qu'ils ont exclu la théorie de l'attribution de l'analyse de la motivation. L'attribution, dans ce volume, est considérée comme un processus d'évaluation.

Ce modèle s'applique mieux à l'analyse de la motivation individuelle qu'à la motivation collective. Ceci s'explique du fait que les recherches n'ont pas encore permis d'établir avec autant de clarté les déterminants et les conséquences de la motivation collective. On se rappellera que les déterminants de la motivation collective ont été analysés simultanément avec les déterminants de la motivation individuelle lorsque c'était possible (voir section 2.3: Déterminants de la motivation).

2.6 MESURE DE LA MOTIVATION

Bien qu'il y ait eu beaucoup de recherches sur la motivation, la mesure de la motivation dans le domaine du sport n'est pas tellement évoluée. De plus, on constate qu'il y a très peu d'homogénéité dans les techniques et les méthodes utilisées. Cela peut sans doute s'expliquer par les nombreuses divergences relatives à la conception de ce processus. En effet, il a déjà été établi dans ce texte qu'il y avait plusieurs théories différentes pour expliquer la motivation et qu'en plus certaines de ces théories s'opposaient sur certains points.

Malgré le méli-mélo constaté face à la mesure de la motivation, il est tout de même possible de faire une recension des différents tests qui ont été élaborés, de façon à donner une idée où en est rendue la recherche dans ce

secteur. La présentation de ces différents questionnaires ou instruments sera sommaire car ils sont nombreux.

Tutko et Richards (1972) ont présenté une série d'instruments afin de permettre à l'entraîneur d'évaluer le degré de motivation de ses athlètes.

Le premier instrument (General Trait Rating Scale) consiste à énumérer 11 traits de caractère qui peuvent avoir une influence sur la motivation. Ces traits sont cotés sur une échelle de 1 à 5. Les traits de caractère sélectionnés par Tutko et Richards sont: besoin d'accomplissement, agressivité, détermination, responsabilité, leadership, confiance en soi, contrôle émotionnel, résistance mentale, réceptif à l'entraîneur (coachability), consciencieux, franchise.

Le deuxième instrument (Motivational Rating Scale) consiste à énumérer 55 comportements qui sont cotés sur une échelle de A à E. La cote A par exemple équivaut à +5 ou - 5 selon que le comportement est énoncé positivement ou négativement par rapport à la motivation. Ces 55 comportements sont regroupés sous les 11 thèmes déjà cités dans le premier instrument.

Le troisième instrument construit par Tutko et Richards (Motivational Check Sheet), consiste à simplement indiquer, par un signe sur une matrice, si l'athlète évalué adopte le comportement énoncé. On y retrouve, pour chacun des 11 traits de caractère relatifs à la motivation selon Tutko et Richards, des comportements qui influencent positivement et d'autres qui influencent négativement la motivation.

Le quatrième instrument (Athletic Motivation Inventory) consiste à établir le profil d'un athlète sur un diagramme représentant chacun des 11 traits de personnalité identifiés par Tutko et Richards comme des caractéristiques individuelles qui peuvent influencer la motivation. Chacun de ces traits est coté en pourcentage, ainsi on peut tracer une courbe représentant l'intensité avec laquelle un athlète manifeste chacun des 11 traits.

Day (1979), dans un article intitulé "Pourquoi les gens jouent? (Why people play?)", présente un questionnaire afin d'analyser les principaux facteurs qui motivent les gens à jouer ou pratiquer une activité récréative. Les 10 facteurs identifiés par Day sont: apprentissage, argent, intérêt, reconnaissance, goût, devenir quelqu'un, défi, obligation, excitation, attente.

Les sujets devaient coter de 1 à 10 chacun de ces facteurs. L'étude a été conduite à l'aide de jeunes et d'adultes. Les deux facteurs les plus importants ont été le goût et le défi. L'argent s'est classé bon dernier.

L'Association Canadienne des Entraîneurs (1979 b) a produit trois questionnaires relatifs à la motivation, l'un pour le début de la saison, un autre pour le milieu de la saison et enfin un pour évaluer la situation en fin de saison. Ces questionnaires sont composés essentiellement de questions ouvertes et font surtout référence au degré de satisfaction face à différentes situations. De plus, ces questionnaires visent à identifier des facteurs de non-satisfaction qui pourraient diminuer la motivation. Ces questionnaires sont construits en vue d'être appliqués à des équipes de compétition.

Roberts, Allison, Greendorfer, Spink et Koehler (1979) ont construit un questionnaire afin d'analyser les motivations intrinsèques dans une équipe sportive. Ce questionnaire est très sommaire, il ne comporte que deux questions; l'une portant sur les raisons de participation, l'autre sur le degré de plaisir éprouvé lors de la participation à l'activité.

Butt (1979) a développé un instrument de mesure visant à évaluer cinq facteurs psychologiques et sociaux qui influencent le niveau de motivation. Ces facteurs sont issus d'un modèle construit par Butt (1976). Ce modèle d'analyse de la motivation subdivise les sources de motivation en quatre catégories: motivations biologiques (lutte pour la vie et désir de gagner), motivations psychologiques (agression, conflit, compétence), motivations sociales (compétition et coopération) et motivations par renforcements (intrinsèques: goût, bien-être, estime de soi, confiance, identité; extrinsèques: reconnaissance, attention, argent, position, statut). Le questionnaire construit par Butt, vise seulement à mesurer les facteurs psychologiques et sociaux de la motivation. Les cinq facteurs concernés sont évalués à partir de 25 énoncés. Les sujets répondent si oui ou non, ils ont ressenti le sentiment énoncé.

Rushall et Foy (1980) ont construit un questionnaire d'évaluation de la motivation (Approach-Avoidance Motivation Scale), basé sur l'Achievement Motives Scale de Mygard et Gjesme (1973). Ce questionnaire est composé de 28 questions et vise à identifier le niveau de motivation à poursuivre un succès et à fuir un échec en situation d'entraînement et de compétition sportive.

Alderman et Wood (1976) ont construit un questionnaire pour évaluer les motivations incitantes (incentive) des athlètes. Ils se sont inspiré du modèle de Birch et Veroff (1966) qui fut construit pour analyser la motivation reliée aux situations générales de la vie quotidienne. Ce modèle comprenait sept catégories de motivations incitantes.

Le questionnaire qui fut construit par Alderman et Wood comportait aussi sept catégories de motivations incitantes, cependant les termes et les définitions de certains termes furent adaptés au contexte de l'activité physique. Les motivations incitantes mesurées par ce test sont: indépendance, pouvoir, affiliation, excitation, estime, excellence et agression. Chacune de ces catégories de motivation était mesurée à l'aide de 12 questions, ce qui constituait un questionnaire de 84 questions au total. Suite à une première expérimentation avec 425 jeunes joueurs de hockey, âgés de 11 à 14 ans, une seconde version fut réalisée afin d'améliorer la pureté du questionnaire. Cette dernière version comprend 70 items; on y modifia principalement les items utilisés pour évaluer l'agression et on changa le terme "arousal" par "stress" pour désigner ce qu'on peut traduire en français par excitation. En 1978, Alderman proposa aussi un changement dans la terminologie utilisée dans ce questionnaire. Il proposa de changer le terme "estime" pour "succès". En 1980, Nancy Wood a reformulé un questionnaire pour évaluer les motivations incitantes, cependant, pour le moment, ce questionnaire n'est pas disponible.

D'autres chercheurs se sont appliqués à évaluer davantage la motivation intrinsèque. Deci (1975, 1978) a évalué l'intensité de la motivation intrinsèque par le temps accordé à l'accomplissement d'une tâche durant les temps de repos prévus à cette fin dans l'expérience.

Weinberg et Jackson (1979), pour évaluer la motivation intrinsèque, ont posé trois questions à leurs sujets, l'une concernant l'intérêt, une autre concernant l'excitation, et enfin, une relative au degré de plaisir. Chacune des questions était répondue à l'aide d'une échelle d'évaluation cotée de 1 à 7, selon le degré de l'intensité.

S'inspirant de ces différents questionnaires et des déterminants de la motivation présentés à la section précédente, un questionnaire visant à identifier les principales sources de motivation pour des étudiants d'une classe

de sport collectif, fut construit par les présents auteurs (voir la section des applications pratiques). De plus, s'inspirant des théories de Maslow (1970) et de Herzberg (1966, 1968, 1975), il fut aussi construit un questionnaire visant à identifier les sources de démotivation. On se rappellera que selon Maslow et Herzberg, pour que la motivation existe et persiste, non seulement un individu doit percevoir des sources de motivation, mais en plus, il ne doit pas percevoir de sources de démotivation.

Ces deux instruments ont été utilisés à plusieurs reprises par un certain nombre de professeurs, cependant il n'y a pas de données statistiques qui démontrent la validité et la fidélité de ces questionnaires. Toutefois, le professeur qui les utilisera pourra constater leur utilité en vue de mieux susciter la motivation dans son groupe et de corriger certaines lacunes qui démotivent les étudiants.

La recension des méthodes d'évaluation de la motivation présentée ici n'est pas complète, en effet, il existe d'autres techniques et d'autres instruments de mesure. Cependant, cette recension est sans doute suffisamment exhaustive pour permettre au lecteur de se faire une idée concernant l'évaluation de la motivation.

Si l'on veut faire une brève critique des instruments et des méthodes utilisés pour mesurer la motivation, on peut dire que l'on ne possède pas l'instrument idéal encore. La plupart des instruments ne mesurent qu'une partie de la motivation; comme par exemple: les motivations intrinsèques ou les motivations incitantes. De plus, à l'exception de Alderman et Wood (1976), Butt (1979) et de Rushall et Foy (1980), les instruments présentés n'ont pas de valeurs scientifiques à l'épreuve de la critique. Dans le cas de la mesure des motivations incitantes effectuée par Alderman et Wood, selon les auteurs eux-mêmes, le test n'est pas encore complètement au point. Parmi les trois références citées, seul Butt a présenté son instrument au complet afin qu'il puisse être utilisé.

Le chercheur ou le professeur qui désire mesurer la motivation se retrouve, comme dans le cas des autres processus de groupe, face à un problème de mesure. Finalement, il serait intéressant que les futurs instruments puissent davantage mesurer les différentes orientations de la motivation: la sélection,

l'intensité et la persistance.

3. SYNTHÈSE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA MOTIVATION

S'il y a un sujet sur lequel plusieurs auteurs ont écrit, c'est bien sur les stratégies pour développer et maintenir la motivation. Plus souvent qu'autrement ces conseils reposent sur l'empirisme. Quelquefois, ils sont efficaces, mais malheureusement il existe plusieurs mythes et des conseils douteux. L'énumération de tous les conseils recensés qui visent à améliorer la motivation des sportifs occuperait trop de place dans le texte pour que cela puisse être fait. De plus, on peut noter un grand nombre de répétitions, ce qui risquerait d'ennuyer le lecteur.

Lorsqu'on tente de tirer quelques conclusions de tout ce qui a été écrit sur la motivation, cela apparaît un peu difficile. Evidemment, il y a une série de bons conseils, mais on se rend compte que la plupart du temps, il manque un "fil conducteur"; il manque un lien entre les différentes stratégies, il manque surtout des principes de base sur lesquels on peut s'appuyer pour adapter les différentes suggestions. Une chose, au moins, apparaît avec évidence, c'est que depuis les années "75-80", on accorde beaucoup moins d'importance aux motivations extrinsèques. Avant cette époque, presque toutes les stratégies de motivation étaient axées sur les motivations extrinsèques.

On pourrait écrire plusieurs pages sur les moyens qui ont été énoncés, pour motiver des étudiants cependant cette présentation n'aiderait pas nécessairement le professeur. Les auteurs vous présenteront plutôt une synthèse sur le développement de la motivation en utilisant leur modèle d'analyse de la motivation. Ainsi, il sera possible d'offrir une présentation de conseils pratiques mieux structurée et plus facile à retenir pour l'utilisateur.

Il n'y a pas de "recette-miracle" pour développer la motivation. Non! Mais c'est possible si on applique un certain nombre de principes. D'abord, il faut absolument comprendre que ce n'est pas "une chose" qui fait qu'un étudiant est motivé. C'est plutôt un ensemble de facteurs qui s'échelonnent sur un laps de temps suffisamment long pour créer un climat stimulant pour chaque étudiant en particulier et pour le groupe-classe en général.

Les premiers principes de base à se rappeler sont les suivants.

- Les sources de motivation peuvent être différentes d'un individu à l'autre.
- Les sources de motivation intrinsèques seront généralement beaucoup plus efficaces à long terme.
- Si la motivation intrinsèque doit être prioritaire sur la motivation extrinsèque, il ne faut pas oublier que la démotivation a davantage de sources extrinsèques qu'intrinsèques.
- Plusieurs sources de motivation étant intrinsèques, le professeur ne peut pas toujours intervenir directement auprès de l'étudiant, cependant il peut planifier son groupe en fonction de faciliter l'émergence de conditions favorables au développement de la motivation intrinsèque.
- La motivation existe plus ou moins selon qu'un individu perçoit des sources de motivation dans une activité et qu'il ne perçoit pas de sources de démotivation lors de la pratique de cette activité.
- Les niveaux d'orientations ou conséquences de la motivation se rapportent à trois facteurs différents: la sélection, l'intensité et la persistance; pour un même individu, ce ne sont pas nécessairement les mêmes sources de motivation qui vont influencer les trois niveaux d'orientations. De plus, les sources de motivation peuvent changer au cours d'une session.
- Ce n'est pas la satisfaction qui donne la motivation, mais c'est la recherche d'une satisfaction ou le désir d'éviter une insatisfaction.
- Le professeur doit prendre conscience et aider l'étudiant à prendre conscience que l'un et l'autre ont une responsabilité par rapport à la motivation individuelle et à la motivation collective.
- Le professeur doit suivre certaines étapes, dont le point de départ serait l'identification des raisons d'adhésion au groupe-classe, puis la fixation d'objectifs réalistes par rapport à ces satisfactions recherchées, il devrait ensuite chercher à identifier les sources de motivation et de démotivation, puis on devrait chercher à organiser le milieu de façon à donner à chacun les moyens ou l'occasion de cheminer vers les satisfactions désirées ou vers l'élimination des insatisfactions et finalement évaluer périodiquement le niveau de motivation des étudiants afin de vérifier les changements survenus par rapport aux conséquences de la motivation: l'intensité et la persistance (la sélection est déjà assurée) et aussi afin de pouvoir évaluer

les modifications survenues par rapport aux sources de motivation et de démotivation, pour finalement formuler de nouveaux objectifs, s'il y a lieu.

Une fois que ces principes de base sont bien compris, on doit adopter une méthode systématique pour appliquer les techniques de motivation en rapport avec chacun des déterminants de la motivation qui influencent positivement chaque joueur en particulier ou le groupe en général.

Afin de faciliter la compréhension de la relation entre les moyens pratiques et la théorie, les techniques et moyens pouvant stimuler la motivation chez les étudiants vous seront présentés dans le même ordre que furent analysés les déterminants de la motivation.

LES DETERMINANTS INTRINSEQUES

PERSONNALITE

Les sources de motivation et de démotivation sont différentes d'une personne à l'autre selon leurs traits de personnalité, donc le professeur doit essayer d'identifier ces différentes sources de motivation et de démotivation (voir à la section des applications pratiques: questionnaire relatif aux sources de motivation et questionnaire relatif aux sources de démotivation). Ceux qui réussissent le mieux en sport sont les personnes qui ont un besoin élevé d'accomplissement (high achievers). Ces étudiants sont faciles à motiver, et les sources de motivations intrinsèques sont beaucoup plus efficaces avec eux. Ces étudiants aiment prendre des responsabilités, aiment relever des défis et aiment recevoir des feed-back sur leur performance afin de pouvoir constamment s'évaluer et s'améliorer. Ainsi on doit s'attendre à ce que chaque étudiant soit plus ou moins facile à motiver selon son besoin d'accomplissement.

Une autre caractéristique reliée à la personnalité qui influence la motivation sera la tendance plus ou moins forte à être anxieux. L'anxiété peut être évaluée par un test approprié, tel le SCAT (voir le volume de Martens: *Sport Competition Anxiety Test*, p. 93; pour une version française, voir le volume de l'ACE: *Théorie de l'entraînement, niveau II*, p. 6-14). L'anxiété peut aussi être évaluée simplement en demandant à l'étudiant comment il se

sent, s'il est nerveux, ou encore en observant ses comportements.

OBJECTIFS

Afin de maximiser l'utilisation des objectifs en vue de stimuler la motivation, le professeur doit d'abord établir avec l'étudiant, ce sur quoi vont porter les objectifs. Il peut utiliser le questionnaire relatif aux objectifs personnels (voir chapitre 3: Objectifs). Il peut aussi utiliser des tests mesurant l'habileté technique et tactique des joueurs. Il peut ainsi analyser avec l'étudiant la tâche, son niveau d'habileté et son niveau d'entraînement et les résultats qu'il aimerait atteindre (objectifs réalistes si possible) en fonction de ses capacités. Pour que cette méthode soit efficace, les objectifs ne doivent pas simplement être formulés verbalement, ils doivent être écrits. De plus, on se rappellera qu'un objectif formulé de façon précise (clair et mesurable) sera plus efficace qu'un objectif flou, donc si possible formulez des objectifs en rapport avec les comportements. On peut aussi formuler des objectifs à partir des sources de motivation et de démotivation en vue d'atteindre une satisfaction recherchée ou d'éliminer une source d'insatisfaction.

On doit essayer d'avoir des objectifs à long terme et à court terme, ainsi que des objectifs individuels et collectifs. La formulation de ces objectifs devrait idéalement se faire lors d'une rencontre individuelle avec l'étudiant.

Le professeur et l'étudiant devraient évaluer périodiquement le degré d'atteinte de ces objectifs. Cette action aura un effet motivant particulièrement chez les étudiants qui ont un grand besoin d'accomplissement (high achievers).

RESULTATS ANTERIEURS

Etant donné que les succès antérieurs influencent positivement la motivation et que les échecs répétés semblent diminuer la motivation, une équipe qui subit toujours la défaite devrait tenter d'appliquer certaines des solutions suivantes.

- Le professeur devrait souligner les points améliorés plutôt que d'analyser globalement la victoire ou l'échec.
- L'équipe devrait se fixer des objectifs portant sur autre chose que la victoire, comme par exemple: contre un même adversaire, réduire le déficit de

points pour et de points contre.

- Le professeur pourrait passer périodiquement une batterie de tests relatifs aux habiletés du sport concerné, ainsi les joueurs pourraient percevoir qu'ils s'améliorent même si l'équipe ne gagne pas encore.
- Le professeur devrait faire voir les succès futurs, si cela est réaliste.
- On doit aussi se rappeler que le succès constant peut diminuer la motivation autant que les échecs répétés. Ainsi, une équipe qui est nettement supérieure dans sa classe, devrait rechercher des matchs contre des équipes plus fortes afin de faire prendre conscience aux étudiants qu'il y a toujours place au perfectionnement.
- Il semble que les filles soient moins sensibles que les garçons à l'effet causé par les résultats antérieurs sur la motivation future.
- Même si cette hypothèse n'est pas encore prouvée scientifiquement, on a observé que suite à une victoire imprévue, les équipes sont portées à pécher par excès de confiance et à abaisser leur niveau de motivation. Il s'en suit souvent un travail relâché lors des séances subséquentes. Par contre, dans d'autres circonstances, une victoire imprévue pourra augmenter la motivation. Ainsi, le professeur devrait porter une attention particulière à la motivation, suite à une "grosse victoire".

RESULTATS ESCOMPTES

Il a été démontré que les résultats escomptés (succès ou échecs) ont une influence sur le niveau de la motivation. Ainsi l'aspiration ou le degré de difficulté des tâches devrait être choisi et analysé de façon appropriée, c'est-à-dire de façon à optimiser le désir de rechercher le succès en maximisant ou en minimisant les chances de succès selon les circonstances. Ainsi, on dit qu'un étudiant ou une équipe devrait choisir des objectifs réalistes. Que doit signifier le terme "réaliste" si l'on veut optimiser la motivation? La recherche nous indique qu'un objectif réaliste est un objectif qui peut être atteint, mais comportant une dimension de risque ou de défi. Il semble que l'on puisse suggérer de choisir des objectifs de difficulté intermédiaire, c'est-à-dire ayant 50% de chances de succès et 50% de chances d'échec. Il a été démontré qu'un objectif trop facile ou trop difficile abaissait le niveau de motivation.

Ces conclusions permettent d'orienter l'intervention d'un professeur lorsqu'il cherche à maximiser la préparation mentale de ses équipes. Ainsi, il peut faire voir les chances de succès contre un adversaire très fort et soulever les risques de défaite contre une équipe très faible, tout en valorisant les conséquences d'un succès dans l'un et l'autre des cas. Il en est de même lors des entraînements, le fait de présenter des éducatifs ou exercices de difficulté ni trop faible, ni trop forte, constitue un aspect de défi qui rehausse la motivation.

Finalement, on doit se rappeler que selon la théorie de l'accomplissement, si un individu croit avoir aucune chance de remporter la victoire face à un adversaire, il peut se motiver à éviter la défaite, c'est-à-dire à minimiser l'ampleur de celle-ci. Dans un tel cas, l'objectif serait non pas de gagner, mais de réduire au maximum l'écart des points dans le résultat final.

ACTIVATION

On se rappellera que l'activation peut être définie comme le degré d'énergie produite pas l'organisme variant sur un continuum entre le sommeil et un fort excitement.

Il serait aussi utile de rappeler les trois principaux corollaires reliés à la théorie de l'activation ou du "U-inversé":

1- pour une tâche simple: l'activation doit être élevée;
   pour une tâche complexe: l'activation doit être basse;
2- pour une tâche nouvelle: le niveau optimum d'activation est bas;
   pour une tâche apprise: le niveau optimum d'activation est élevé;
3- le niveau optimum d'activation pour une même tâche est différent pour chaque individu selon qu'il est plus ou moins sensible à l'anxiété; dépassé ce point optimum d'activation, la performance et la motivation baissent proportionnellement à l'écart entre ce point et le niveau optimum d'activation requis.

Le problème majeur pour un professeur consiste à faire découvrir à chaque étudiant son niveau optimum d'activation pour une tâche donnée et selon chaque circonstance, c'est-à-dire plus ou moins stressante (Les techniques utilisées pour évaluer le niveau d'activation ont été présentées au thème "Personnalité"). Une fois qu'on a évalué le degré d'activation pour différentes circonstances,

on compare les résultats avec la performance correspondante. Ainsi on peut découvrir le niveau optimum d'activation selon différentes circonstances, pour chaque étudiant. Puis, le professeur peut aider l'étudiant à augmenter ou diminuer son niveau d'activation selon le besoin du moment. Pour augmenter l'activation, on peut se référer aux différentes sources de motivation. Pour diminuer l'activation on peut se référer à différentes techniques de relaxation ou moyens de contrôler la nervosité. Terry Orlick (1980), dans son volume *In pursuit of excellence* a présenté des stratégies pour régulariser le contrôle émotionnel de l'athlète. On retrouve aussi un inventaire des différents moyens généralement utilisés pour contrôler l'activation dans le volume *Théorie de l'entraînement*, niveau II, de l'Association Canadienne des Entraîneurs (1979 b). Lasnier (1978) a présenté quelques moyens qui peuvent s'appliquer à une équipe dans son ensemble (voir le volume *L'entraîneur en sports collectifs*, chapitre 11: Comment vaincre la nervosité chez vos joueurs).

PLAISIR

Le plaisir de participer à une activité sportive semble un des principaux déterminants de la motivation. Evidemment, une des meilleures façons d'assurer du plaisir aux participants sera de discuter avec eux des facteurs qui leur apportent du plaisir.

D'autres éléments peuvent aussi aider le professeur d'une classe de sport collectif à procurer le plaisir recherché par les étudiants. L'aspect "nouveauté" par rapport aux exercices exécutés durant les pratiques peut contribuer à donner du plaisir. On peut s'efforcer de créer des situations plaisantes lorsqu'on sait que les étudiants aiment bien s'entraîner de telle ou telle façon (tout en maintenant l'efficacité). Par exemple, on sait que les étudiants aiment bien jouer à la fin d'une pratique; alors on peut les faire jouer tout en exigeant qu'ils appliquent absolument la tactique étudiée durant l'entraînement (sinon, ils risquent de s'habituer à jouer sans se concentrer).

Le plaisir peut aussi tirer sa source du climat qui existe dans le groupe. Ainsi un climat amical et coopératif aura plus de chances de procurer du plaisir aux participants qu'un climat compétitif, hostile et inamical.

Le professeur peut jouer particulièrement un rôle par rapport à ce déterminant. En effet, il doit s'efforcer d'avoir une communication amicale et

chaleureuse avec ses étudiants. On sait que les étudiants accordent beaucoup d'importance à la relation qu'ils ont avec leur professeur. Celui-ci doit s'efforcer d'utiliser une "écoute active" par une attitude empathique. Il peut utiliser l'humour pour rendre le climat plus plaisant. Il doit surtout éviter les blocages dans la communication professeur-étudiant, en étant arrogant, sarcastique, ou en utilisant la menace pour obtenir un comportement désiré.

LA TACHE

La tâche et l'activité elle-même peuvent stimuler les étudiants. Les principaux facteurs reliés à la relation entre la tâche et la motivation sont les suivants.

Comme il a déjà été souligné, la nouveauté ou le plaisir d'apprendre de nouveaux gestes et de nouvelles tactiques suscitent la motivation. Mais en plus, la "variété" constitue un aspect motivant. Le professeur devrait s'efforcer d'être créatif, non seulement pour trouver de nouveaux exercices, mais aussi en étant capable de modifier les éducatifs de façon à ce que les étudiants, n'aient pas l'impression de toujours faire la même chose.

Une des principales sources de motivation par rapport à la tâche peut être reliée au fait de faire prendre conscience aux étudiants de la satisfaction qu'ils peuvent éprouver lorsqu'ils exécutent bien un geste ou une tactique collective.

COMPETITION

L'influence de la compétition sur la motivation est reliée à l'excitation, l'exaltation, l'emballement que procure une compétition, ainsi qu'au désir de gagner. L'excitation, l'emballement et le désir de gagner suscités par la compétition lors des joutes peuvent aussi être exploités afin de stimuler les étudiants durant les entraînements. Ainsi, il est facile de dire aux étudiants: "On travaille fort durant cet exercice, car cela va nous aider lors de notre prochain tournoi". Aussi, il peut être intéressant de lancer des défis aux joueurs: "D'ici deux semaines, quels sont ceux qui peuvent réussir huit lancers francs sur 10"?

Evidemment, on devrait utiliser la compétition lors des pratiques, mais sans créer un climat compétitif. Donc, on devrait amener un étudiant à compé-

titionner d'abord avec lui-même et non avec ses coéquipiers. De plus, on a constaté que cette source de motivation devient trop importante pour certains étudiants; elle nuit aux séances d'entraînements, car ces étudiants deviennent plus intéressés par la compétition elle-même que par l'amélioration des techniques et des tactiques. Dans certains cas, des étudiants, très stimulés par ce déterminant, deviennent intolérants envers les joueurs moins habiles, les critiquent et brisent le climat de l'équipe. Le professeur doit donc stimuler cette source de motivation avec réserve et discernement.

BESOIN D'ACCOMPLISSEMENT (EXCELLENCE)

Le besoin d'accomplissement ou la recherche de l'excellence est considéré, par les auteurs, comme le plus important des déterminants de la motivation.

La façon la plus simple et la plus efficace pour activer ce déterminant chez un étudiant est de l'aider à prendre conscience du progrès qu'il fait; soit rationnellement lors d'une discussion, soit de façon mesurable lors d'une évaluation au moyen de tests d'habiletés que presque tous les professeurs connaissent déjà.

Les étudiants qui sont stimulés par ce facteur, ressentent un fort besoin d'exceller, de bien faire ce qu'ils ont à faire dans la pratique de leur activité. Il faut donc être en mesure de les aider à progresser techniquement et de les guider dans leur ascension vers l'excellence; soit en leur donnant des feed-back sur leur apprentissage et leur performance, soit en leur fournissant de la documentation supplémentaire et en les orientant vers des stages spécialisés, ou encore, en leur offrant davantage de temps pour leur entraînement. C'est le genre d'étudiant à qui il ne faut pas dire qu'ils sont bons, si ce n'est pas le cas. Ils n'aiment pas recevoir des renforcements simplement pour être encouragés, ils veulent recevoir des feed-back précis par rapport à leur performance, ils aiment se faire corriger de façon à pouvoir progresser constamment.

AFFILIATION ET COHESION

L'affiliation constitue aussi un déterminant très important. L'affiliation peut être définie comme le besoin de se regrouper avec d'autres personnes, d'établir un lien affectif afin de s'assurer une intégration sociale et un sentiment de sécurité.

Les résultats de la recherche sur l'affiliation suggèrent fortement au professeur de travailler à organiser le groupe de façon à ce que les étudiants puissent développer des liens d'amitié afin d'assurer de bonnes relations interpersonnelles entre les coéquipiers, et ce, tant sur le terrain qu'en dehors du contexte du cours.

L'organisation de sessions de discussion sur le fonctionnement de l'équipe peut contribuer au développement de ce facteur.

Le professeur peut jouer un rôle très actif afin d'éviter que les joueurs éprouvent de l'insatisfaction par rapport à l'affiliation et à la cohésion. Ainsi, il peut amener les étudiants à se respecter lorsqu'ils discutent entre eux, il peut insister pour que tous et chacun soient intégrés pleinement au groupe. Il doit aider les étudiants à régler des conflits interpersonnels. Il ne doit jamais accepter qu'un joueur ridiculise un autre joueur ou lui parle grossièrement.

La cohésion, particulièrement pour les sports collectifs, tend à influencer positivement la motivation. Le lecteur peut consulter le chapitre 6 (Cohésion) afin de se rappeler les moyens pour développer la cohésion.

COMPETENCE

Afin d'utiliser la recherche du sentiment de compétence, le professeur peut souligner l'amélioration d'un joueur en particulier ou d'une équipe en général.

Le professeur doit s'assurer que chaque membre d'une équipe comprend le rôle qu'il joue présentement et qu'il pourra jouer dans l'avenir au sein de son équipe. Le professeur aurait avantage à souligner la contribution de chaque joueur au succès de son équipe, particulièrement en ce qui concerne les joueurs qui sont plus faibles et qui ne participent pas beaucoup durant les joutes. C'est surtout sur eux que doit être mise l'attention, car les joueurs les plus habiles réussissent plus facilement à percevoir leur compétence.

Dans le cas d'un étudiant très faible qui joue moins souvent, développez chez lui une spécialité très précise. Par exemple, la tâche de surveiller un joueur adverse très rapide ou très grand. Puis l'envoyer dans le jeu à l'occasion, en lui indiquant un objectif très précis. Par la suite, on peut souligner l'apport particulier à l'équipe grâce à la spécialité de ce joueur.

Dans les entraînements, à l'occasion, le professeur peut donner des tâches individuelles adaptées aux habiletés de chacun, et souligner le bon travail de chaque joueur lorsque la tâche est réussie. Cette façon de faire apparaît plus réelle et plus stimulante que l'attitude consistant à toujours lancer des fleurs à propos de tout et de rien. On félicite, on encourage, mais après l'accomplissement d'une tâche précise et dont la difficulté était réelle, mais surtout adaptée à chacun.

BESOINS PHYSIOLOGIQUES

Le besoin physiologique qui semble le plus manifeste en rapport avec la participation sportive est l'amélioration de la condition physique. La publicité et les nombreux cours de conditionnement physique ont réussi à sensibiliser les gens à un point tel, que ce facteur peut influencer positivement la motivation orientée vers l'intensité et vers la persistance.

Le professeur devrait donc souligner l'apport des entraînements en général et de certains exercices en particulier à l'amélioration de la condition physique. Le professeur devrait surtout s'assurer que le contenu de ses entraînements contribue de façon significative à l'amélioration des principaux déterminants de la condition physique, comme le système de transport d'oxygène, le pourcentage de graisse, la vigueur musculaire (force, endurance, souplesse), la posture et la capacité de relâchement et de relaxation; de plus, pour les sports collectifs, l'étudiant doit améliorer sa résistance organique et sa puissance musculaire.

Un autre point à souligner, par rapport à ce déterminant, est la crainte de blessures ressentie par certains étudiants. Le professeur devrait donc éviter de forcer les joueurs à pratiquer des exercices trop risqués par rapport aux blessures. Lorsqu'un étudiant est blessé, on devrait être prudent, et s'assurer de sa guérison avant d'autoriser son retour au jeu.

AGRESSION

Comme il a déjà été dit dans le présent texte, il est malheureux que l'agression soit une source de motivation, mais c'est une réalité et nous devons composer avec elle.

L'éthique sportive élémentaire nous indique qu'il ne faut pas attiser ce facteur et se servir de l'agression pour stimuler un étudiant. Au contraire,

le professeur peut jouer un rôle éducatif très intéressant, en essayant de canalyser l'énergie d'un joueur stimulé par l'agression, en l'amenant à se fixer d'autres objectifs et à prendre conscience d'autres sources de motivation plus humanistes.

DETERMINANTS EXTRINSEQUES

PRESTIGE

Le prestige peut se définir comme le fait d'imposer le respect et l'admiration. Il est très souvent associé au fait d'être connu dans le public. Ainsi, toute la publicité entourant l'équipe peut contribuer à stimuler les étudiants dont le prestige constitue une source de motivation.

RENFORCEMENTS (FEED-BACK)

Les renforcements positifs et négatifs peuvent tous deux être efficaces pour obtenir un comportement désiré chez un étudiant. Cependant, on devrait toujours donner priorité aux renforcements positifs. Certains chercheurs ont proposé que quatre à cinq renforcements positifs pour un renforcement négatif serait une formule efficace. D'autres ont proposé l'approche positive-négative-positive ou l'approche sandwich. Cette approche consiste à donner à un étudiant, de façon consécutive, un renforcement positif, un renforcement négatif et un renforcement positif lorsque celui-ci commet une erreur d'exécution. De façon plus précise, suite à une erreur, le professeur peut dire: "Comme ceci"; en montrant ce qu'il faut faire, puis "Pas comme ceci" en imitant l'erreur du joueur et immédiatement après, "Comme ceci" en répétant le geste désiré.

Une chose est évidente, les renforcements négatifs constituent une des principales sources de démotivation et d'abandon aux activités physiques. Par contre, les renforcements positifs assurent un haut taux de satisfaction et influencent ainsi la motivation orientée vers la persistance.

De plus, on doit se rappeler que les renforcements positifs ou négatifs risquent d'avoir une influence positive seulement lorsqu'il s'agit d'une tâche simple et d'une tâche que le sujet maîtrise assez bien (donc pas au tout début de l'apprentissage).

Finalement, pour que la rétroaction ou feed-back soit efficace, l'Association Canadienne des Entraîneurs recommande qu'il remplisse les six conditions suivantes:

- être spécifique et non général (porte sur un point précis);
- être constructif et non destructif (tenir compte de ce qui est bien);
- être donné immédiatement après un comportement;
- être positif et instructif (contient l'élément qui permet à l'athlète de se corriger);
- être clair (s'assurer que le joueur a bien compris);
- dirigé vers un comportement que l'athlète peut corriger (habileté suffisante et niveau d'apprentissage suffisant).

RECOMPENSE

Les conseils que l'on peut formuler au sujet des récompenses sont plutôt relatifs à un appel à la prudence. En effet, l'utilisation abusive de récompenses pourrait abaisser considérablement la motivation intrinsèque. De toute façon, les récompenses matérielles semblent avoir un effet assez faible sur la motivation.

L'utilisation de "petites récompenses" symboliques à l'occasion, tout en ayant un petit effet sur la motivation, peut susciter une atmosphère agréable de travail. Toutefois, on est porté à croire que l'utilisation de récompenses matérielles doit être seulement occasionnelle.

On peut remarquer que certains étudiants sont influencés par ce type de récompenses, tandis que d'autres ne le sont absolument pas.

Finalement, les récompenses données au groupe plutôt qu'aux individus semblent plus efficaces. De plus, toute récompense devrait être donnée dans un esprit de reconnaissance du travail accompli plutôt que d'en faire un objet de désir ou qu'elle soit donnée conditionnellement à tel ou tel succès.

RELATION PROFESSEUR-ETUDIANT

La relation professeur-étudiant constitue probablement le déterminant extrinsèque le plus important.

De toute évidence, la meilleure façon de s'assurer une bonne relation professeur-étudiant, serait d'améliorer la qualité de la communication. Concernant les conseils pratiques en vue d'améliorer la communication, le lecteur

peut se référer au chapitre suivant (Communication). Il y trouvera les principes et les techniques qui favorisent une bonne communication, ainsi que les principaux obstacles à la communication qui doivent être évités dans nos relations interpersonnelles.

En résumé, l'appréciation et l'encouragement donnés par le professeur aux étudiants, constituent une source importante de satisfaction et de motivation. Les attentes des étudiants par rapport à ce déterminant, sont beaucoup plus reliées au désir de recevoir de l'appréciation et de l'encouragement, qu'au désir d'entretenir des relations interpersonnelles avec leur professeur en dehors du contexte du cours.

SPECTATEURS (AUDIENCE)

Les spectateurs peuvent avoir une influence positive sur la motivation des étudiants, mais seulement dans certaines circonstances. Les principales conclusions que la recherche nous permet de faire sont les suivantes:

- la présence de spectateurs améliore la performance, mais nuit à l'apprentissage;
- augmenter le nombre de spectateurs (ou le nombre d'observateurs) a pour résultat de faciliter l'exécution d'une tâche acquise, mais aussi de réduire la capacité d'apprentissage de nouvelles tâches;
- les effets de l'encouragement social diminuent au fur et à mesure que l'étudiant en prend l'habitude.

En prenant soin de mettre en pratique ces quelques précautions, l'utilisation d'un auditoire peut certainement stimuler la fierté et la motivation des étudiants, surtout si ceux-ci savent que ces observateurs viennent pour observer comment le groupe travaille, et que celle-ci (l'audience) est reconnue comme experte.

En conclusion, on peut dire que l'effet d'une audience sur la motivation suivrait la même courbe d'influences que l'activation. On peut donc s'attendre à ce que l'effet d'une audience soit différent d'un individu à l'autre, et ce, selon le niveau d'apprentissage et la tendance naturelle à l'anxiété.

EFFET HAWTHORNE

L'effet Hawthorne est relatif à l'attention particulière que l'on donne à un individu ou à un groupe de personnes. Les principales actions en vue de motiver les étudiants à partir de cette source de motivation seraient d'être attentifs à ce qu'ils font, puis de démontrer aux étudiants qu'on s'intéresse à ce qu'ils sont en train d'apprendre en sport, ou à ce qui les intéresse dans leur vie privée.

Il est possible de constater que les joueurs sont très encouragés lorsqu'on s'intéresse à eux. Ainsi, des phrases comme les suivantes peuvent stimuler un étudiant: "Comment ca va avec ton dribble, il me semble que tu as réussi à corriger ton problème"? "Salut, tes vacances ont été bonnes, tu as fait un bon voyage"? Le simple fait de dire "bonjour" avant et après un cours démontre à un étudiant qu'on s'intéresse à lui, qu'on lui porte une attention particulière.

En somme, ce n'est pas compliqué, il s'agit d'être chaleureux avec ses étudiants et de leur montrer qu'ils ne sont pa. des "pions" que l'on manipule sur l'échiquier du sport. De plus, on peut manifester notre intérêt envers le groupe en demandant aux étudiants leur opinion sur des sujets que l'on peut modifier, comme par exemple: l'organisation de la classe, l'analyse des tournois et même des systèmes de jeu.

VARIABLES INTERVENANTES

MOTIVATION INTRINSEQUE VERSUS MOTIVATION EXTRINSEQUE

Lorsqu'un individu reçoit une motivation extrinsèque, celle-ci peut être perçue selon deux aspects différents: un aspect informationnel, c'est-à-dire informer le sujet sur sa compétence et sur son niveau d'auto-détermination; et un aspect de contrôle, c'est-à-dire visant à orienter ou contrôler les comportements d'un individu. Ainsi, une même récompense ou un même feed-back peut causer des conséquences différentes d'un individu à l'autre selon la perception de cette récompense. Lorsqu'une récompense ou autres motivations extrinsèques sont perçues comme un contrôle ou une pression en vue de forcer à adopter un comportement, celles-ci abaissent le niveau de motivation intrinsèque. Si, par contre, cette même récompense est perçue sous l'aspect d'une information ou comme une reconnaissance du travail accompli, alors on observe

une augmentation de la motivation intrinsèque.

Il y a aussi d'autres mises en garde. Trop d'accents mis sur la motivation extrinsèque détournent l'attention des motivations intrinsèques, qui sont plus efficaces, surtout à long terme. De plus, une stratégie de la motivation basée sur des motivations extrinsèques présente le problème suivant: si les motivations extrinsèques disparaissent, disparaît avec elles la motivation globale de l'individu. Ce type de motivation est moins stable que les motivations intrinsèques qui sont presque toujours reliées aux traits de la personnalité.

La compétition peut être perçue de la même façon que les récompenses, si un étudiant travaille en priorité pour la victoire. Ainsi, la victoire peut aussi être considérée sous l'aspect informationnel ou sous l'aspect de contrôle. Il est donc avantageux d'inciter un étudiant à compétitionner avec lui-même plutôt que contre les autres.

En conclusion, il est bon de rappeler aux étudiants qu'ils travaillent premièrement pour eux-mêmes et que c'est eux qui sont les premiers responsables de leur perfectionnement. Cela ne veut pas dire que les intérêts personnels doivent passer avant les intérêts collectifs; cela veut plutôt dire que l'on essaie de tirer le plus de satisfactions personnelles d'une activité tout en respectant l'intérêt des autres et lorsqu'on brime d'autres individus dans un groupe, on ne respecte plus les intérêts collectifs.

La motivation extrinsèque, si elle est appliquée sous un aspect informationnel, peut constituer un complément à la motivation intrinsèque. Par exemple, si la motivation intrinsèque d'un étudiant baisse à cause d'une certaine frustration, la motivation extrinsèque peut soutenir sa participation de façon momentanée et donner le temps d'éliminer la cause de la frustration avant que l'étudiant abandonne son activité ou diminue considérablement sa productivité.

MOTIVATION INDIVIDUELLE VERSUS MOTIVATION COLLECTIVE

Les facteurs qui influencent la relation entre les motivations individuelles et la motivation collective seraient les suivants:

- la prise de conscience des objectifs collectifs;
- l'adhérence à ces objectifs collectifs;
- être conscient des conséquences des résultats, c'est-à-dire de l'implication de l'atteinte de ces objectifs et des conséquences du succès ou de l'échec

par rapport aux résultats;
- l'unité et la cohésion dans le groupe;
- si le membre se sent davantage à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe;
- si la tâche à réaliser permet à ce membre de retirer de la satisfaction de sa participation à la réalisation de la tâche collective.

En conclusion, on peut dire que la motivation collective peut influencer les motivations individuelles, autant que celles-ci peuvent influencer la motivation collective.

MOTIVATION VERSUS DEMOTIVATION

Il a été établi que même si un étudiant est satisfait par rapport à certaines sources de motivation, s'il perçoit des sources de démotivation, il ne manifestera pas de motivation. Evidemment, si un individu veut être motivé, en plus d'éliminer les sources de démotivation, il doit aussi trouver des sources de motivation.

Les principales sources de démotivation dans le domaine de l'activité physique sont:
- l'accent exagéré mis sur la réussite;
- les professeurs ont des exigences excessives;
- les objectifs des étudiants ne correspondent pas aux objectifs du professeur;
- le milieu n'est pas assez acceptant vis-à-vis l'échec;
- on oublie l'aspect plaisant de la pratique du sport;
- on ne consacre pas assez de temps au jeu dans les entraînements;
- le joueur ne connaît pas les objectifs du groupe;
- le joueur ne se sent pas bien accepté dans son équipe;
- le joueur n'apprend plus rien dans son sport;
- le joueur n'a pas d'objectifs;
- le professeur n'écoute pas suffisamment les suggestions des étudiants;
- le professeur ne dit pas suffisamment pourquoi il fait exécuter les exercices;
- il y a des membres du groupe qui sont individualistes;
- le climat des équipes n'est pas amical;
- la mauvaise communication entre l'étudiant et le professeur.

Le professeur qui veut identifier les sources de démotivation dans sa propre classe peut utiliser le questionnaire intitulé "Sources de démotivation",

qu'il trouvera à la section des applications pratiques.

Les sources de démotivation peuvent être analysées lors d'une discussion de groupe si c'est un facteur qui touche plusieurs étudiants; ainsi les solutions en vue d'éliminer les insatisfactions peuvent être trouvées à la fois par les étudiants et par le professeur. Cela devient une tâche collective et c'est là que le professeur peut réellement remplir sa fonction d'animation.

4. APPLICATIONS PRATIQUES

Cette partie du texte présentera les deux questionnaires visant à analyser la motivation dans une classe de sport collectif à partir des sources de motivation et des sources de démotivation.

4.1 QUESTIONNAIRE RELATIF AUX SOURCES DE MOTIVATION

Ce questionnaire a pour principal objectif d'identifier les sources de motivations intrinsèques et extrinsèques pour chaque étudiant et pour l'ensemble du groupe-classe. Le professeur peut utiliser ce questionnaire dès le début de la session, car cet instrument est surtout utilisé comme un instrument préventif, c'est-à-dire qu'on désire analyser la motivation du groupe même si l'on n'a pas encore perçu de problèmes de motivation.

Le tableau 7.6 présente le questionnaire relatif aux sources de motivation. Le tableau 7.7 présente une description, les objectifs, l'application et la méthode de compilation de ce questionnaire. Le tableau 7.8 présente une matrice pour compiler les réponses au questionnaire relatif aux sources de motivation.

L'application de ce questionnaire permet au professeur d'identifier les sources de motivation dominantes pour l'ensemble du groupe-classe, ou s'il le désire, pour chacun des groupes-équipes. De plus, il peut identifier les sources de motivation pour chaque étudiant et favoriser ainsi une approche pédagogique individualisée.

Ainsi, un étudiant ayant identifié comme source de motivation dominante "l'encouragement que je reçois du professeur" incitera le professeur à intervenir régulièrement en ce sens auprès de lui afin de maintenir sa motivation à un niveau élevé.

Tableau 7.6 – Questionnaire relatif aux sources de motivation

Sources de motivation

Nom : _____ ☐ Anonyme :

Directive : Généralement, lorsque tu joues dans une équipe sportive, les facteurs suivants te motivent-ils peu (1) ou beaucoup (6)?
Encerclez le numéro correspondant à l'importance accordée à chacune des sources de motivation.

Propositions	*Cotes* *peu*					*beaucoup*
1. Le désir d'atteindre mes objectifs personnels en compétition sportive.	1	2	3	4	5	6
2. La satisfaction de bien jouer lors d'une joute.	1	2	3	4	5	6
3. Le besoin de gagner.	1	2	3	4	5	6
4. Le besoin de vaincre les autres ; d'être meilleur que les autres.	1	2	3	4	5	6
5. La satisfaction de bien travailler lors des pratiques.	1	2	3	4	5	6
6. Le besoin de s'accomplir dans une activité (réalisation de soi, se développer au maximum).	1	2	3	4	5	6
7. Le besoin de me dépasser ; de toujours faire mieux.	1	2	3	4	5	6
8. L'excitation ou l'exaltation que j'éprouve lors des compétitions.	1	2	3	4	5	6
9. L'amélioration de ma condition physique.	1	2	3	4	5	6
10. La sensation d'exercer du leadership dans mon équipe.	1	2	3	4	5	6
11. La possibilité de pouvoir être violent et de libérer mon agressivité.	1	2	3	4	5	6
12. Le fait de m'amuser lors des entraînements et des tournois.	1	2	3	4	5	6
13. Les relations sociales que j'entretiens avec les autres joueurs.	1	2	3	4	5	6
14. Les objectifs fixés par l'équipe.	1	2	3	4	5	6
15. Les récompenses possibles.	1	2	3	4	5	6
16. La popularité, le fait de me faire connaître.	1	2	3	4	5	6
17. L'appréciation que je reçois du professeur au niveau du travail.	1	2	3	4	5	6
18. L'encouragement que je reçois du professeur.	1	2	3	4	5	6
19. L'encouragement que je reçois des autres joueurs.	1	2	3	4	5	6
20. Les relations interpersonnelles que j'entretiens avec le professeur.	1	2	3	4	5	6

Tableau 7.7. Description, objectifs, application, compilation et interprétation du questionnaire relatif aux sources de motivation.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire présente une série de propositions relatives aux sources de motivation intrinsèques et extrinsèques.	- Identifier les sources de motivation intrinsèques pour chaque étudiant. - Identifier les sources de motivation intrinsèques et extrinsèques pour l'ensemble du groupe. - Permettre au professeur d'identifier les principales sources de motivations collectives à partir des motivations individuelles. - Permettre au professeur d'ajuster ses comportements et l'organisation de son cours. - Permettre au professeur de connaître les sources de motivation privilégiées par l'étudiant afin d'aider celui-ci dans son cheminement personnel.	- Temps d'application: six minutes. - Ce questionnaire est surtout utilisé comme instrument préventif, c'est-à-dire que l'on recherche une amélioration du cours par rapport aux sources de motivation et non la correction de lacunes. - Ce questionnaire devrait être appliqué lors des premiers cours. - Si l'on désire identifier les sources de motivation individuelles, les répondants doivent indiquer leurs noms sur le questionnaire. - Si l'on désire identifier les sources de motivation pour l'ensemble des étudiants d'un groupe, le questionnaire sera administré anonymement. - L'étudiant cote chacune des propositions en utilisant une échelle de 1 à 6.	- Temps requis: dix minutes N.B.: Afin de minimiser le temps de compilation, sollicitez l'aide d'une autre personne pour vous dicter les choix de chaque étudiant. - Calculer la moyenne pour chacune des propositions à l'aide de la matrice appropriée (tableau 7.8). - La moyenne de chaque proposition permet d'identifier les principales sources de motivation. - Les propositions 1 à 13 (incl.) permettent d'identifier les sources de motivation intrinsèques. - Les propositions 14 à 20 (incl.) permettent d'identifier les sources de motivation extrinsèques.

Tableau 7.8 – Matrice pour compiler le questionnaire relatif aux sources de motivation

Matrice

$V \times F = t_1$
$t_1 + t_2 + t_3 \cdots = T$
$T/N = \bar{X}$
1 = une réponse à une cote

V = valeur de chaque cote (1 à 6)
F = nombre de réponses par cote
t_1 = total pour cote 1
T = somme de $t_1, t_2, t_3, t_4, t_5, t_6$
N = nombre total de répondants
$\bar{X}$ = moyenne par proposition

Exemple de compilation de la question 1 :

	1	2	3	4	5	6	$T \div N = \bar{X}$
1	$V \times F = t_1$	$V \times F = t_2$					
	1 – 1				1–1–1–1–1	1–1–1–1–1–1	
	1 X 2 = 2 +	2 X 0 = 0 +	3 X 0 = 0 +	4 X 0 = 0 +	5 X 5 = 25 +	6 X 5 = 30 =	57 ÷ 12 = 4,7

	1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$
1							
	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
2	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
3	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
4	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
5	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
6	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
7	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
8	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
9	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
10	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
11	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
12	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
13	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
14	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
15	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
16	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
17	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
18	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
19	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	
20	1 X +	2 X +	3 X +	4 X +	5 X +	6 X =	

4.2 QUESTIONNAIRE RELATIF AUX SOURCES DE DEMOTIVATION

Ce questionnaire a pour principal objectif d'identifier les sources de démotivation pour chaque étudiant et pour l'ensemble du groupe-classe. Ce questionnaire est surtout utilisé comme instrument correctif, c'est-à-dire qu'on l'applique en vue de corriger des problèmes individuels ou collectifs en rapport avec la démotivation ou la baisse de la motivation. Cependant, ce questionnaire peut aussi être appliqué à titre préventif, c'est-à-dire afin d'éviter que surviennent des causes de démotivation dans votre groupe-classe.

Le tableau 7.9 présente le questionnaire relatif à la démotivation. Le tableau 7.10 présente la description, les objectifs, les modes d'application et la technique de compilation de ce questionnaire. Le tableau 7.11 présente la matrice utilisée pour compiler les réponses au questionnaire relatif aux sources de démotivation.

Suite à l'application de ce questionnaire, par exemple, le professeur ayant identifié "je n'ai pas d'objectifs" comme source de démotivation dominante dans son groupe-classe, devrait procéder à l'établissement d'objectifs individuels avec ses étudiants afin d'éliminer cette source de démotivation et favoriser le développement de la motivation dans le groupe-classe.

Tableau 7.9 – Questionnaire relatif aux sources de démotivation

☐ Noms: _____ Équipe: _____

☐ Anonyme

Sources de démotivation

Directives: lisez d'abord l'ensemble du questionnaire, puis cochez (√) vos 5 principales sources de démotivation, c'est-à-dire les facteurs qui vous font perdre votre motivation. Selon la situation que je vis dans l'équipe, les facteurs suivants me démotivent-ils?

1. Je ne connais pas les objectifs de l'équipe. ☐
2. Je ne m'amuse plus en apprenant. ☐
3. Le professeur n'écoute pas suffisamment nos suggestions. ☐
4. Mon équipe perd souvent. ☐
5. Mon équipe gagne presque toujours. ☐
6. Mon équipe n'a pas de chances de succès d'ici la fin de la session. ☐
7. Le professeur n'est pas assez dynamique. ☐
8. L'ensemble des étudiants ne veulent pas assez gagner. ☐
9. Certains étudiants veulent trop gagner. ☐
10. Le professeur voudrait que je désire davantage gagner. ☐
11. Les membres de mon équipe ne sont pas assez dynamiques. ☐
12. Je crains de me blesser. ☐
13. Je ne me sens pas bien accepté dans mon équipe. ☐
14. Je sens que le professeur ne m'accepte pas. ☐
15. Le professeur ne me fait pas suffisamment compétitionner. ☐
16. Il y a trop de discipline dans la classe (règles et sanctions). ☐
17. Je n'apprends plus rien en _____ (indiquer la discipline concernée). ☐
18. Je suis parmi les étudiants les plus faibles. ☐

Tableau 7.9 (suite)

19. Je suis presque certain de ne pas pouvoir atteindre mes objectifs personnels.	☐
20. Je n'ai pas d'objectifs.	☐
21. Le professeur ne m'encourage pas assez.	☐
22. Les autres coéquipiers me critiquent.	☐
23. Le professeur me corrige trop souvent.	☐
24. Le professeur me blâme lorsque je fais une erreur.	☐
25. Le professeur ne dit pas suffisamment pourquoi on fait les exercices.	☐
26. Je n'aime pas pratiquer avec certains coéquipiers.	☐
27. Il y a des membres de mon équipe qui sont individualistes.	☐
28. Les entraînements sont ennuyants (toujours pareils).	☐
29. Les entraînements sont trop intenses (difficiles).	☐
30. Je ne développe pas suffisamment ma condition physique.	☐
31. Le climat de mon équipe n'est pas amical.	☐
32. Le groupe ne m'intéresse pas.	☐
33. Autres : _____	
_____	
34. Autres : _____	
_____	

relatif aux sources de démotivation.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION	COMPILATION ET INTERPRETATION
Ce questionnaire présente une série de propositions relatives aux sources de démotivation c'est-à-dire aux facteurs qui diminuent ou inhibent la motivation d'un étudiant.	- Identifier les sources de démotivation pour chaque étudiant. - Identifier les sources de démotivation pour l'ensemble du groupe-classe. - Permettre au professeur d'ajuster ses comportements et le fonctionnement des équipes en fonction des facteurs démotivants. - Permettre au professeur d'aider individuellement chaque étudiant en fonction des problèmes identifiés à sa démotivation.	- Temps d'application: huit minutes. - Ce questionnaire est surtout utilisé comme instrument correctif, c'est-à-dire que l'on cherche à corriger des problèmes individuels ou collectifs en rapport avec la démotivation. - Ce questionnaire devrait être appliqué dès que le professeur perçoit une baisse de motivation chez l'ensemble des étudiants. Il peut aussi être appliqué à titre préventif. - Si l'on désire identifier les sources de démotivation pour l'ensemble du groupe et non pour chaque étudiant, le questionnaire peut être administré anonymement, cependant il est surtout utile lorsqu'on peut intervenir en fonction de chaque étudiant et ainsi individualiser notre assistance.	- Temps requis: cinq minutes. N.B.: Afin de minimiser le temps de compilation, sollicitez l'aide d'une autre personne pour vous dicter les choix. - Identifier le nombre de réponses pour chacune des sources de démotivation à l'aide de la matrice appropriée (tableau 7.11).

Tableau 7.11. Matrice pour compiler le questionnaire relatif à la démotivation.

MATRICE		
SOURCES DE DEMOTIVATION		
Propositions	Choix (1 = 1 choix individuel)	Total
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		

Tableau 7.11. (Suite)

Propositions	Choix (1 = 1 choix individuel)	Total
30		
31		
32		
33		
34		
Autres		

8

COMMUNICATION

problème, c'est-à-dire que ses besoins ne sont pas satisfaits, je vais donner l'accent au rôle d'émetteur ou de récepteur. La figure 8.4 illustre ce principe, tel qu'énoncé par Gordon (1980).

Si je trouve le comportement de mon interlocuteur acceptable, je n'ai pas de problème, mes besoins sont satisfaits, donc je peux donner l'accent à la fonction de récepteur. Par contre, si je trouve le comportement de mon interlocuteur inacceptable, c'est moi qui ai un problème, je dois donc mettre l'accent sur la fonction d'émetteur.

Selon que je mets l'accent sur la fonction d'émetteur ou de récepteur j'utilise des techniques de communication différentes.

Par exemple, si un professeur rencontre un joueur qui a des problèmes de motivation ou qui est insatisfait du fonctionnement de son équipe, c'est le joueur qui est en situation de problème, donc le professeur devra donner l'accent à la fonction de récepteur.

Si, par contre, en tant qu'enseignant, je perçois qu'un étudiant est déviant par rapport à une règle du groupe et que ce fait m'agace ou me dérange, j'ai un problème. Ce n'est pas le temps de donner l'accent à la fonction de récepteur car mes besoins sont insatisfaits. Je dois donc être capable d'utiliser des techniques efficaces, propres à l'émetteur afin de pouvoir transmettre un message clair et surtout satisfaire mes besoins sans blesser mon interlocuteur.

Comme on peut le constater, cette "méthode active" de communication n'est pas seulement centrée sur la fonction de l'écoute, mais elle permet aussi à chacun d'exprimer ses sentiments, ses insatisfactions, ses besoins. Souvent cette méthode est mal enseignée, et elle est identifiée à la "grosse oreille", ou à la seule fonction d'écoute (récepteur).

Ainsi, à l'intérieur d'une même conversation entre deux personnes en situation de "résolution de problème", si un interlocuteur perçoit que l'autre a un problème et qu'il donne l'accent à la fonction de récepteur, lorsque ce dernier trouvera le comportement de l'émetteur inacceptable, ou qu'il sentira que ses besoins ne sont pas satisfaits, il pourra spontanément passer de la fonction d'émetteur; à ce moment, il est souhaitable que l'autre accepte lui-aussi de changer de rôle et de passer à la fonction de récepteur, en utilisant

Ce chapitre vous présentera d'abord différents problèmes reliés à la communication et à l'interaction professeur-étudiant. La nature de la communication sera discutée et illustrée schématiquement afin d'en faciliter la compréhension; de plus des exemples seront donnés afin d'illustrer les principaux aspects d'une communication efficace. Puis il vous sera présenté un modèle d'analyse de la communication mettant en rapport les déterminants et les conséquences de ce processus. Une bonne partie du chapitre sera consacrée à la présentation des différentes approches utilisées pour étudier la communication: l'approche qualitative et l'approche quantitative. L'approche qualitative fait ressortir les indices d'une mauvaise communication, les obstacles à la communication, les principes et les techniques favorisant une bonne communication. L'approche quantitative regroupe des grilles d'analyse permettant de catégoriser les différentes interactions ou comportements en rapport avec la communication. Finalement, des applications pratiques seront élaborées afin de faire le lien entre la recherche et la pratique; on y retrouvera une grille d'analyse de la communication entre le professeur et les étudiants, ainsi que plusieurs applications en rapport avec le fonctionnement d'une classe de sport collectif.

1. PROBLÉMATIQUE

Avec l'aide de collègues, enseignant au collégial, il a été possible de relever un certain nombre de problèmes relatifs à la communication, que l'on rencontre dans les équipes sportives.

Le premier problème soulevé est en rapport avec la perception. En effet on se rend compte que souvent, le professeur ou les étudiants émettent un message et que ce message est mal interprété par l'interlocuteur. On vérifie rarement la perception d'une communication. Il en résulte des malentendus. Dans certains groupes-classes on a même observé une barrière psychologique, où

les messages sont systématiquement déformés. Cela survient souvent suite à une décision controversée qui fut prise par le professeur et non discutée en groupe par la suite. En somme, on émet un message, mais on ne vérifie pas comment l'interlocuteur réagit au message.

Dans le domaine de l'activité physique, on doit avouer que souvent, l'accent est plutôt mis sur le contrôle que sur les relations interpersonnelles. Ainsi, il en résulte des communications à sens unique, c'est-à-dire du professeur vers les étudiants. Ou encore, les étudiants n'osent pas dire leur opinion parce qu'ils sentent que le professeur est trop sévère, et intolérant vis-à-vis les commentaires des étudiants. On peut donc dire que l'autocratie domine; le professeur ne fait pas appel aux étudiants pour leur demander leurs opinions, pire encore, certains professeurs utilisent la menace pour se faire obéir. Evidemment, dans ces cas, il ne faut pas se surprendre d'observer une mauvaise communication.

Certains enseignants trouvent qu'il est difficile de s'attarder aux exigences d'une bonne communication avec les étudiants, car le groupe est essentiellement axé sur la tâche durant les cours. Cependant, on oublie que pour enseigner de façon efficace, il faut établir une communication efficace. Ainsi, même si le groupe est très axé sur la tâche, l'aspect de la communication ne peut être négligé.

Les expériences antérieures viennent souvent nuire à la communication. Ainsi, les conflits passés ou les jugements portés sur une personne peuvent nous marquer pour longtemps et fausser notre perception. On juge la personne qui nous parle plutôt que de juger la valeur du message émis.

En tant qu'enseignant, on peut créer des problèmes de communication en utilisant un langage hermétique, soit par des termes trop techniques, soit par un vocabulaire inadéquat pour la situation. Souvent, on manque de précision dans nos messages et nous ne sommes pas assez succincts, ainsi l'aspect important du message se dilue dans le reste du discours.

On constate aussi un bon nombre de problèmes qui surviennent du fait que les attentes mutuelles sont mal définies. Ainsi, il se peut que le professeur ne sache pas ce que les étudiants attendent de lui, ou du rôle qu'il peut jouer.

Le problème peut aussi être inversé; les étudiants ne savent pas, ou ne sont pas d'accord avec ce que le professeur attend d'eux. Trop souvent les rôles sont stigmatisés: le professeur parle, décide, commande, et les étudiants écoutent, se soumettent et exécutent.

D'autres problèmes peuvent survenir du fait que le professeur adopte certaines attitudes qui ne favorisent pas la communication. L'enseignant est quelquefois très fermé aux idées nouvelles, donc pas réceptif. Il peut adopter une attitude arrogante envers les étudiants, utiliser le sarcasme, ou ridiculiser un étudiant pour le forcer à adopter un comportement.

Finalement, certains problèmes de communication ressortent parce que le professeur ne connaît pas suffisamment l'étudiant: sa personnalité, son milieu familial, sa situation à l'école. Ainsi, il s'en suit des styles de communication qui sont mal adaptés au moment.

On a aussi noté des sources de mauvaise communication reliées à la personnalité, comme par exemples: l'enseignant possède une personnalité forte, tandis que l'étudiant est timide; ou encore, un simple conflit de personnalité fondé sur des valeurs différentes.

Certains professeurs ont affirmé qu'ils avaient des difficultés à communiquer, surtout à percevoir les réactions de leur groupe-classe du fait qu'ils ne se sentaient pas à l'aise par rapport à la connaissance de leur matière. Le sentiment de sécurité personnelle apparaît donc comme un facteur important de la communication efficace.

Comme on le voit, les possibilités de faire des erreurs de communication ne manquent pas lorsque nous sommes professeurs. Toutefois, les problèmes de communication dans un groupe-classe ne sont pas seulement en rapport avec l'enseignant. Ainsi, on a relevé quelques situations conflictuelles mettant les étudiants en évidence.

Certains étudiants monopolisent les discussions, ils sont des émetteurs seulement, et jamais des récepteurs; si bien, que les autres élèves se retiennent de parler (de plus, ce sont souvent les meilleurs joueurs de l'équipe). Dans certaines équipes, les étudiants ne réussissent jamais à faire un concensus lors d'une prise de décision, car ils ne se respectent pas en communiquant entre eux, ils créent des blocages; certains sont simplement impolis.

La littérature dans le domaine du sport, soulève aussi de nombreuses questions. Comment détecter les problèmes de communication? Comment règler les problèmes avec un joueur déviant ou rebelle? Comment règler un conflit interpersonnel entre deux joueurs? Comment solutionner un conflit entre le capitaine et son équipe? Ces questions seront discutées au cours du présent chapitre.

Lanning (1979) rappelle que lorsqu'on étudie la relation joueurs-entraîneur, on doit tenir compte de la compatibilité, et ce, non seulement lors des entraînements, mais aussi lors de la sélection des athlètes. Desharnais (1980), à l'aide du modèle de Schutz (1966) a démontré les problèmes qui peuvent survenir à partir de l'incompatibilité de l'athlète et de l'entraîneur au niveau de l'inclusion, du contrôle et de l'affection.

D'autres auteurs, ont abordé l'efficacité de l'interaction joueurs-entraîneur à partir de la perception, tel Percival (1971). Il a évalué la perception des athlètes et de leur entraîneur par rapport à quatre facteurs liés au rôle de l'entraîneur: la personnalité, les techniques et les méthodes de fonctionnement, les connaissances, et l'enseignement. Dans le même ordre d'idée, Smoll et Smith (1980) ont présenté le problème de la communication à partir du fait qu'il est difficile pour l'entraîneur d'être conscient de ses propres comportements. Rushall et Smith (1979) ont abordé cette problématique de la même façon. Ainsi, ils ont démontré qu'il est possible d'améliorer la communication d'un entraîneur en lui faisant prendre conscience de la façon dont il communique, à l'aide d'une grille d'observation où celui-ci cote ses propres comportements.

En terminant l'exposé de la problématique sur la communication, on doit rappeler qu'il est important pour le professeur de prendre en considération la relation étudiant-professeur, car les étudiants, en général, accordent beaucoup d'importance à cette relation et la qualité de cette relation risque d'influencer non seulement la performance de l'étudiant mais aussi sa persistance par rapport à l'activité physique.

Les parties suivantes de ce chapitre présenteront différentes approches regroupant des principes et des techniques qui peuvent aider à résoudre les problèmes soulevés. On y présentera aussi le point de vue de plusieurs auteurs pouvant nous aider à mieux comprendre le processus de la communication.

2. THÉORIE ET RECHERCHE

Cette section présentera d'abord la nature de la communication. On y illustrera les différents mécanismes de la communication, ainsi qu'une conception moderne de ce processus. Il vous sera aussi présenté deux approches couramment utilisées pour aborder l'étude de la communication: l'approche qualitative et l'approche quantitative. Puis, il vous sera présenté un modèle d'analyse de la communication. Ce modèle met en rapport les déterminants et les conséquences de la communication, de façon à schématiser le fonctionnement de ce processus.

2.1 NATURE DE LA COMMUNICATION

Pour mieux comprendre la nature de la communication, il convient d'abord de distinguer les deux termes suivants: communication et interaction.

INTERACTION

Les interactions sont des processus d'actions et de réactions entre tous les membres d'un groupe. Ces interactions sont principalement influencées par la structure du groupe et la façon de communiquer entre les membres. Les interactions sont donc les comportements des individus lorsqu'ils sont ensemble dans le groupe.

COMMUNICATION

Les communications sont l'ensemble des manières dont les membres d'un groupe entre en interactions. Les principaux modes de communication sont le langage, le geste et l'écriture. Les communications peuvent être qualifiées différemment selon les individus impliqués et les circonstances. Le présent texte s'attardera principalement aux communications verbales.

Les communications sont au coeur des processus de groupe. Les membres

se servent de la communication pour entrer en interaction, ainsi la qualité des communications influence la nature des interactions dans un groupe.

Ces deux processus sont donc très étroitement reliés, au point qu'ils ne peuvent pas exister l'un sans l'autre. Un autre aspect qu'il convient de clarifier immédiatement est le suivant. Bien que l'on étudie la communication dans le groupe équipe-sportive, il est nécessaire d'analyser d'abord la communication en dyade, c'est-à-dire d'étudier les mécanismes d'échange d'information entre deux personnes. D'ailleurs ces mêmes principes s'appliquent au groupe, puisque les communications dans un groupe sont généralement une succession de communications en dyade. Cependant, on doit considérer qu'il y a aussi des communications d'un individu au groupe, ou inversement, du groupe à un individu.

La première notion que l'on doit assimiler lorsqu'on étudie la communication, c'est de réaliser que la communication n'est pas seulement une transmission d'information, mais aussi et surtout, une mise en relation entre les membres d'un groupe (Anzieu et Martin, 1968). Thayer (1968) insiste particulièrement sur cet aspect lorsqu'il définit la communication en disant que la communication c'est non seulement "communiquer à", mais aussi et avant tout "communiquer avec" quelqu'un.

Un second aspect, dont l'importance a été soulignée par plusieurs auteurs, dont Napier et Gershenfeld (1973) et Richard (1977), est la perception. Lorsqu'on communique dans un groupe, on doit être conscient que ce qui est le plus important, ce n'est pas le message lui-même, mais la perception que le ou les interlocuteurs ont de ce message. Traditionnellement, on schématisait la communication telle qu'illustrée à la figure 8.1. De plus, on ajoutait que pour avoir une communication efficace, l'émetteur devait essayer de communiquer d'une façon qui était appréciée du récepteur. Ce principe vaut encore aujourd'hui, cependant les récentes théories sur la communication, en particulier celle de Gordon (1980), ajoutent une troisième phase: la vérification de la perception, c'est-à-dire, dans une communication entre A et B, si A émet un message à B, A doit essayer de vérifier la perception de B; évidemment ce processus peut difficilement se faire sans l'aide de B. Ainsi, plusieurs techni-

ques ont été développée afin non seulement de vérifier la perception, mais aussi afin d'aider le récepteur à mieux écouter et à mieux exprimer sa perception. La section "Indices pour identifier une mauvaise communication" éclairera le lecteur sur des moyens de percevoir les effets de nos messages.

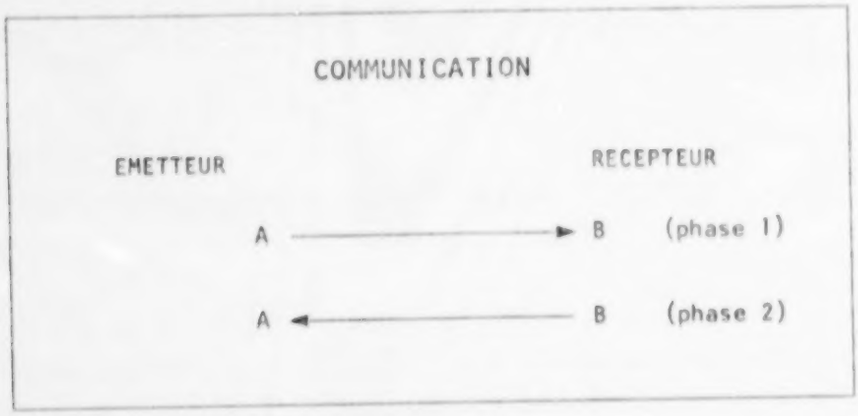


Figure 8.1. Conception traditionnelle de la communication.

La figure 8.2 schématise le processus de la communication en tenant compte de la nécessité de vérifier la perception au travers le codage et le décodage d'un message entre deux interlocuteurs.

A l'étape 1, l'émetteur code un message en utilisant un langage verbal ou non verbal afin de l'émettre à un interlocuteur qui devient le récepteur. A l'étape 2, le récepteur, au travers son vécu et sa perception du moment, décode le message reçu. L'étape 3 constitue la phase de vérification de la compréhension du message et de l'effet qu'il a causé au récepteur. Ainsi dans une méthode de "communication active", c'est-à-dire impliquant pleinement l'émetteur et le récepteur, ce dernier (le récepteur) retourne le message à l'émetteur tel qu'il l'a compris et ressenti selon ses valeurs et son humeur du moment. Le récepteur code donc à son tour sa réaction (feed-back) pour l'acheminer à l'émetteur, qui lui devra aussi décoder ce message; c'est là que chacun des interlocuteurs est amené à jouer à la fois le rôle d'émetteur et de récepteur. La qualité avec laquelle seront jouées ces deux fonctions, déterminera la qualité de la communication. Richard (1977) a présenté un résumé des principales tâches rattachées aux fonctions d'émetteur et de récepteur

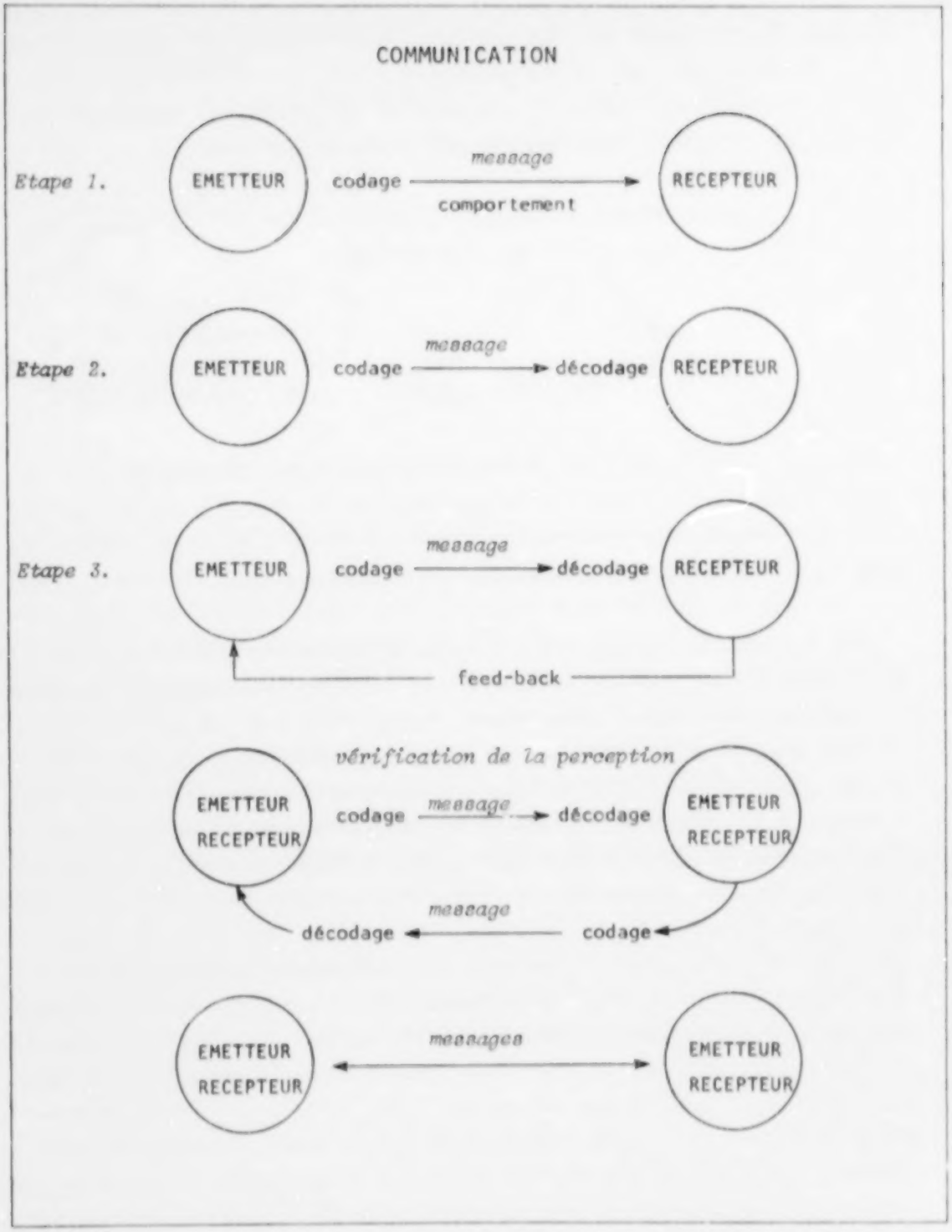


Figure 8.2. Le processus d'une communication active entre deux interlocuteurs.

dans une communication.

Fonction d'émetteur:
- prendre conscience de son ou de ses interlocuteurs;
- émettre clairement son message;
- tenir compte de l'effet du message sur l'autre ou sur les autres.

Fonction de récepteur:
- prendre en considération le message;
- éviter de filtrer le message au travers son schème de valeurs personnelles et ainsi déformer le message.

Evidemment, cette méthode de communication n'est pas toujours nécessaire dans les communications de la vie quotidienne, où souvent les messages sont suffisamment clairs pour qu'il n'y ait aucune possibilité d'erreur d'interprétation. Cependant, elle se révèle très efficace lorsque le message n'est pas clair, ou si les interlocuteurs sont en situation de conflit. C'est bien évident qu'un tel style de communication n'est pas naturel, du moins il n'est pas usuel dans notre société, ainsi, ceux qui veulent devenir des experts dans cette façon de communiquer doivent généralement suivre un stage de formation. Toutefois, une lecture attentive de ce texte peut grandement contribuer à améliorer la communication dans le cadre d'un groupe-classe. A la limite, le professeur qui s'est initié à cette forme de communication, peut même enseigner quelques notions de base à ses étudiants qui eux aussi pourront contribuer à améliorer le climat général du groupe.

Etant donné que pour certains lecteurs, cette méthode constitue un élément nouveau, et afin de faciliter la compréhension du processus, il vous est présenté à la figure 8.3, un exemple de conversation entre un étudiant et un professeur qui mettent en pratique cette méthode.

Une fois que l'on a compris le mécanisme de ce type de communication, on doit maintenant apprendre à se situer selon la nature des circonstances. Ainsi, selon que je suis en situation problème, c'est-à-dire que mes besoins ne sont pas satisfaits ou que c'est mon interlocuteur qui est en situation de

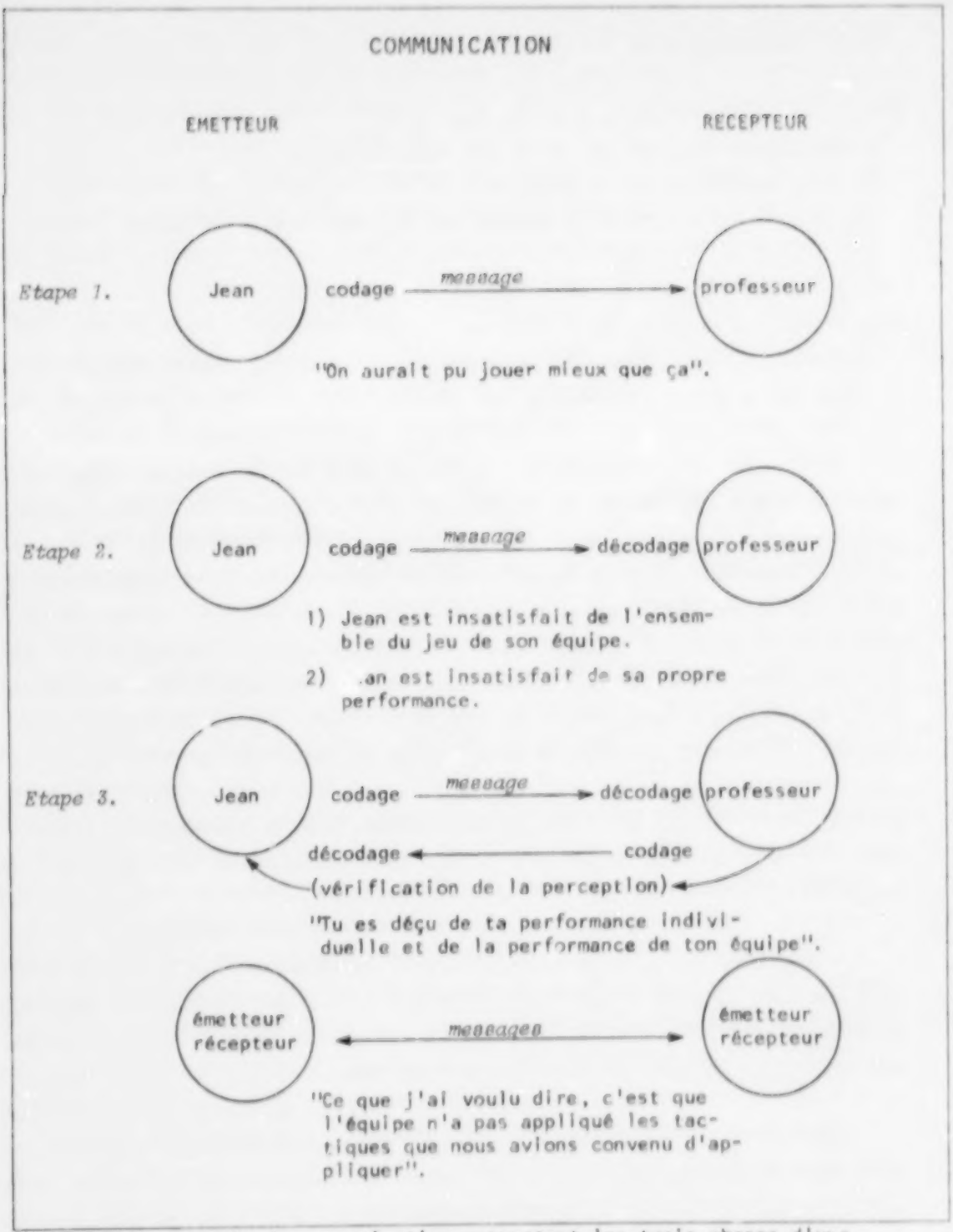


Figure 8.3. Exemple de communication respectant les trois phases d'une communication active et efficace.

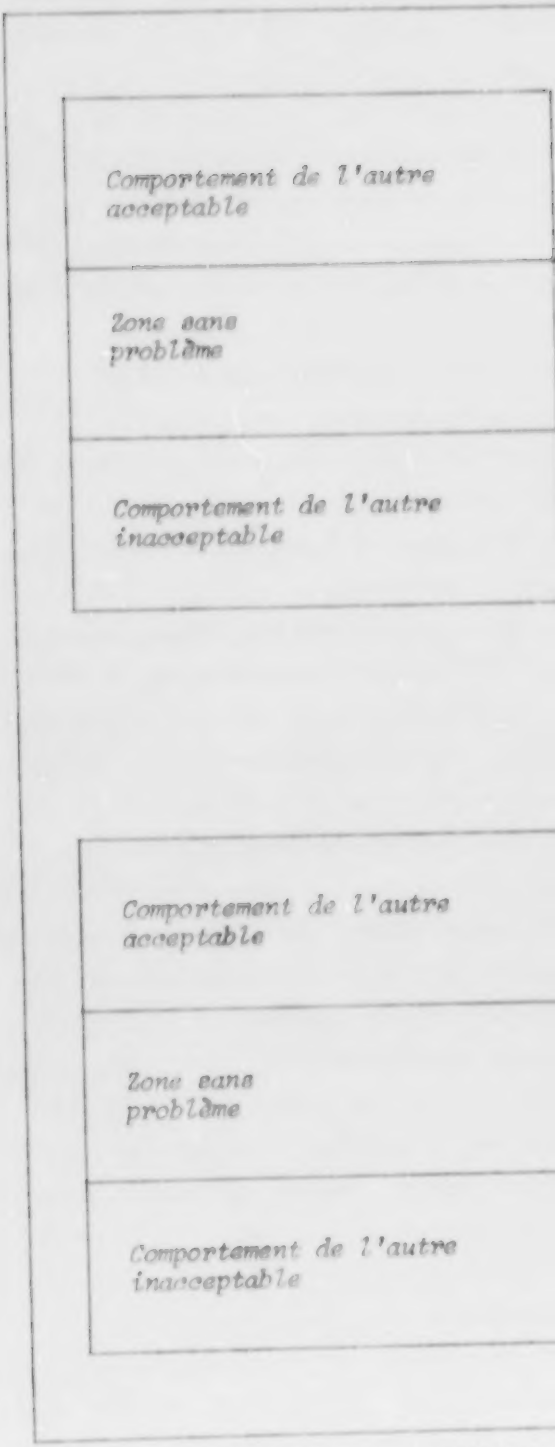


Figure 8.4. Importance accordée au
j'ai un problème ou que
1980).

	Besoins satisfaits, j'ai pas de problème, l'autre a un problème.
	Mes besoins et les besoins de l'autre sont satisfaits.
	Besoins non satisfaits, j'ai un problème, l'autre a ou n'a pas de problème.

	Accent récepteur
	Communication normale à la fois émetteur et récepteur
	Accent émetteur

dée au rôle d'émetteur ou de récepteur, selon que
ou que je n'ai pas de problème (adapté de Gordon,

les techniques appropriées.

Les principales techniques pouvant être utilisées par le récepteur, telles: l'écoute passive, la reformulation, la répétition, l'écoute active; ainsi que les techniques utilisées par l'émetteur, telles: l'expression de ses besoins, les directives claires, et l'utilisation du feed-back, seront définies et élaborées à la section suivante: *l'approche qualitative.*

Les principes de base relatifs à cette conception de la communication ont été mis de l'avant par Rogers (1967). Gordon (1976, 1977, 1980), pour sa part a remis en valeur la fonction d'émetteur, ou l'importance de satisfaire ses besoins lorsqu'on est en situation de problème avec une autre personne, et ce, en introduisant le "message personnalisé" ou le message à la première personne. Pour leur part, Lasnier et Duford (1982) ont tenté de regrouper les différentes techniques expérimentées et d'en faire une synthèse en catégorisant les techniques de communication propres à l'émetteur et propres au récepteur, afin de pouvoir les appliquer à l'équipe sportive. Cette méthode est fortement inspirée de la méthode de Gordon, qui lui l'a expérimentée dans ses stages de *Parents efficaces* (1976), *Enseignants efficaces* (1977) et *Leaders efficaces* (1980).

Les problèmes de communication dans les activités de loisirs ont aussi été magnifiquement présentés dans le film d'André Mélançon: *Les vrais perdants*. Gordon a qualifié sa méthode "d'approche sans perdant", ce qui met en évidence l'importance d'utiliser une méthode de communication qui favorise à la fois l'émetteur et le récepteur. Dans le contexte d'une classe de sport collectif, on pourrait dire: une méthode qui avantage à la fois le professeur et l'étudiant. Lasnier et Duford (1982) ont initié des entraîneurs et des professeurs à cette forme de communication. Il semble que cela peut donner de bons résultats, surtout si un tel stage est suivi de séances d'observation de l'entraîneur ou du professeur, afin de donner à celui-ci des feed-back sur la façon dont il applique cette méthode. Ces observations peuvent être faites à partir de grilles d'analyse de la communication (voir applications pratiques).

Jean-Pierre Le Coz, entraîneur de l'Equipe Nationale Canadienne d'Escrime et d'un club où l'on retrouve des athlètes de tous les âges, applique une méthode très semblable. Suite à son expérience, il nous dit (Le Coz, 1980):

"Je pense être gagnant le jour où mes athlètes me posent des questions et après un temps de réflexion, trouvent eux-mêmes leurs réponses".

Charles Cardinal (1980) dit qu'il y a un problème de communication quand quelqu'un craint de dire à un autre ce qu'il ressent. On pourrait ajouter: "On ne juge pas seulement une personne à ce qu'elle nous dit, mais surtout à ce qu'on peut lui dire".

Dans le groupe-classe de sport collectif, c'est probablement le professeur qui a le plus avantage à s'initier à cette méthode. D'abord, par tradition, il est souvent autocrate, il n'est pas porté à écouter, il joue trop souvent le rôle d'émetteur, il ne permet pas aux étudiants de s'exprimer librement. Souvent, c'est lui qui pose les questions et c'est aussi souvent lui qui y répond. Les étudiants aussi sentent le besoin de jouer le rôle d'émetteur pour exprimer leurs besoins.

2.2 APPROCHE QUALITATIVE

L'étude de la communication par l'approche qualitative cherche à faire ressortir les éléments qui nuisent à une communication efficace, ainsi que les principes et les techniques qui favorisent une communication efficace. Cette approche se préoccupe donc de la qualité et de l'efficacité de la communication. Contrairement à l'approche quantitative qui cherche à démontrer objectivement la communication telle qu'elle est perçue par une observation systématique, l'approche qualitative cherche plutôt à orienter les comportements des individus vers des types de communication qui sont susceptibles de satisfaire les besoins des interlocuteurs. On y étudie donc les indices d'une mauvaise communication, les obstacles à la communication, les principes qui sont des pré-requis à une bonne communication et les techniques favorisant une communication efficace et satisfaisante.

Plusieurs auteurs ont présenté leur point de vue sur la communication à partir d'une approche qualitative, particulièrement par rapport aux principes qui peuvent améliorer la communication. Certains l'ont fait de façon empirique en se basant sur leur expérience, d'autres l'ont fait de façon scientifique en analysant la communication ou les interactions à partir d'un modèle.

puis ils ont vérifié ce modèle de façon expérimentale.

Avant de présenter une synthèse faite à partir de la littérature et de l'expérience des auteurs du présent ouvrage, il convient de présenter un bref tour d'horizon sur ce que les différents auteurs ont dit sur la communication, lorsqu'elle est étudiée à partir d'une approche qualitative.

D'abord, examinons les points les plus importants soulevés par ceux qui se sont exprimés sur la communication à partir de leur expérience dans le domaine du sport, donc d'un *point de vue empirique*.

Sherwood (1980) a souligné l'importance pour un entraîneur de développer son habileté à communiquer de façon générale pour exercer son leadership dans l'équipe, et de façon plus particulière pour s'assurer d'avoir une communication efficace lors des entraînements, lors de la préparation à une joute, et lors des rencontres individuelles avec les joueurs.

Whitson (1980), pour sa part, souligne l'importance d'avoir des relations personnelles véritables avec les athlètes, et non des relations superficielles dans lesquelles l'athlète se sent manipulé plutôt qu'aidé par l'entraîneur.

Brooks (1979), dans un texte sur la communication athlète-entraîneur rappelle que la mauvaise communication entre l'entraîneur et l'athlète constitue la principale source de frustration pour ce dernier. Elle mentionne aussi que souvent l'entraîneur ne communique pas avec suffisamment de précision l'idée qu'il veut exprimer. A titre d'exemple, elle raconte une expérience qui lui est arrivée avec une de ses athlètes en athlétisme, lorsqu'elle lui a simplement suggéré de maigrir. L'athlète s'est mise au régime sévère et a perdu 25 livres en trois mois, alors qu'elle en pesait seulement 125. Brooks nous dit qu'elle aurait eu avantage à lui dire: "Tu dois perdre 5% de graisse, c'est-à-dire environ sept livres de graisse" plutôt que de lui dire simplement de maigrir.

Rose (1980), à partir de son expérience avec son équipe de natation relate certains facteurs importants dans la relation athlète-entraîneur. Ainsi, il recommande de tenir compte des facteurs suivants:

- différences entre les hommes et les femmes;

- les antécédents familiaux;
- le support des parents;
- le milieu socio-culturel de la famille.

Il fait ressortir un certain nombre de points positifs, dont les principaux sont:

- donner de l'attention à chaque individu;
- encourager l'athlète.

Les points négatifs par rapport à la relation entre l'entraîneur et l'athlète sont:

- être fermés aux idées nouvelles;
- être trop possessifs;
- créer un climat d'insécurité où l'athlète ne se sent pas à l'aise.

Hrycaiko (1980), à partir lui aussi de son équipe de natation suggère à l'entraîneur de développer trois habiletés particulières pour obtenir une communication efficace:

- avoir un attitude empathique;
- être attentif à l'athlète;
- utiliser l'écoute active.

Il souligne particulièrement l'importance de s'assurer que le message a été bien compris afin d'éviter les malentendus.

Le Coz (1980) fait ressortir quelques moyens qu'il préconise dans l'interaction entre l'entraîneur et l'athlète. Ces moyens expérimentés par Le Coz dans son club d'escrime sont:

- utiliser la non-directivité;
- permettre à l'athlète de pouvoir s'exprimer;
- connaître l'athlète (milieu familial, milieu social, personnalité).

L'utilisation de ces moyens semble donner des conséquences heureuses, dont:

- respect mutuel de l'athlète et de l'entraîneur;
- facilitation de l'accès à l'autonomie;
- l'athlète assume ses responsabilités;
- l'athlète participe activement à son entraînement;
- les énergies de l'entraîneur sont moins dispersées;
- réciprocité naturelle des services rendus (moins d'ingratitude, l'athlète offre ses services).

Smoll et Smith (1979, 1980) qui se préoccupent depuis quelques années de l'interaction athlète-entraîneur, s'inspirant de leurs recherches et de leurs contacts avec des entraîneurs, rappellent les principaux facteurs qui influencent positivement la relation entre l'athlète et l'entraîneur. Premièrement, on devrait donner l'accent aux renforcements positifs. Les entraîneurs, selon Smoll et Smith, sont souvent portés à souligner davantage les erreurs que le bon travail. Deuxièmement, on devrait encourager l'effort et non demander des résultats. On identifie trop souvent le succès à la victoire. On demande de gagner plutôt que de bien jouer. Ce facteur cause des tensions chez l'athlète, ce qui nuit à la relation entraîneur-joueur à la longue.

Lanning (1979) qui a analysé l'interaction entre l'entraîneur et l'athlète versus le succès, présente des principes fondamentaux qui devraient régir cette relation.

- L'entraîneur doit se connaître et connaître ses athlètes.
- L'entraîneur ne peut traiter tous les athlètes de la même façon, car chacun réagit différemment à la personnalité de l'entraîneur.
- La personnalité de l'athlète, sans être semblable à celle de l'entraîneur, doit y être compatible.

Examinons maintenant les auteurs qui ont analysé l'interaction athlète-entraîneur à partir d'un *point de vue scientifique* à l'aide d'études expérimentales. Certains l'ont analysée par rapport à la perception, et d'autres par rapport à la compatibilité.

PERCEPTION

Une des premières façons d'analyser l'interaction athlètes-entraîneur fut de vérifier la perception de l'un et de l'autre vis-à-vis le rôle joué par l'entraîneur. Percival (1971) a étudié les différentes perceptions du rôle de l'entraîneur, en interrogeant 382 athlètes et 66 entraîneurs répartis dans 25 sports différents. La perception du rôle de l'entraîneur a été comparée à partir de quatre catégories de comportements:

- la personnalité;
- les techniques et méthodes de fonctionnement;
- les connaissances;
- l'enseignement.

Cette étude révéla que la perception des entraîneurs vis-à-vis leur rôle était supérieure à la perception des athlètes vis-à-vis ce même rôle. Par exemple, par rapport aux techniques et méthodes de fonctionnement, 62% des entraîneurs se sont jugés positivement et 38% se sont jugés négativement; lorsque ces mêmes entraîneurs ont été évalués par les athlètes, ceux-ci ont établi que 44% étaient positifs et 56% étaient négatifs. On peut constater que l'écart est important. Le tableau 8.1 présente les résultats pour les quatre catégories de comportements. Ces résultats démontrent la différence entre la perception (positive ou négative) des entraîneurs et celle des athlètes vis-à-vis le rôle joué par l'entraîneur.

Dans cette étude, il est intéressant de noter la différence enregistrée entre les sports individuels et les sports collectifs. Dans les sports individuels, les athlètes ont coté 21% des entraîneurs positivement et 79% négativement, tandis que dans les sports collectifs, les athlètes ont coté 47% des entraîneurs positivement et 53% négativement. Le tableau 8.2 illustre ces résultats. Selon Percival (1971), la différence de perception entre les sports collectifs et individuels peut être attribuée au fait que dans un sport collectif, les mauvaises relations entre l'athlète et l'entraîneur sont atténuées par la présence des autres membres de l'équipe, tandis que dans un sport individuel, l'affrontement est plus direct à cause du contact plus individualisé.

Une récente étude présentée par Desharnais (1980), démontre une situation très différente dans les sports individuels. En effet, une recherche menée auprès de 125 athlètes d'élite du Québec, répartis dans 11 sports individuels, révèle un haut taux de satisfaction par rapport à cinq facteurs reliés au rôle de l'entraîneur. Ces facteurs étaient:

- l'entraîneur les tenait informés de toutes choses qui pouvaient les concerner;
- l'entraîneur était bien informé sur le côté technique;
- l'entraîneur était prêt à les écouter;
- l'entraîneur créait un esprit d'équipe parmi les athlètes;
- à quel point ils se sentaient libres de discuter avec l'entraîneur des choses considérées comme importantes.

Tableau 8.1. Différence entre la perception (positive ou négative) des entraîneurs et des athlètes, vis-à-vis le rôle de l'entraîneur (adapté de Percival, 1971).

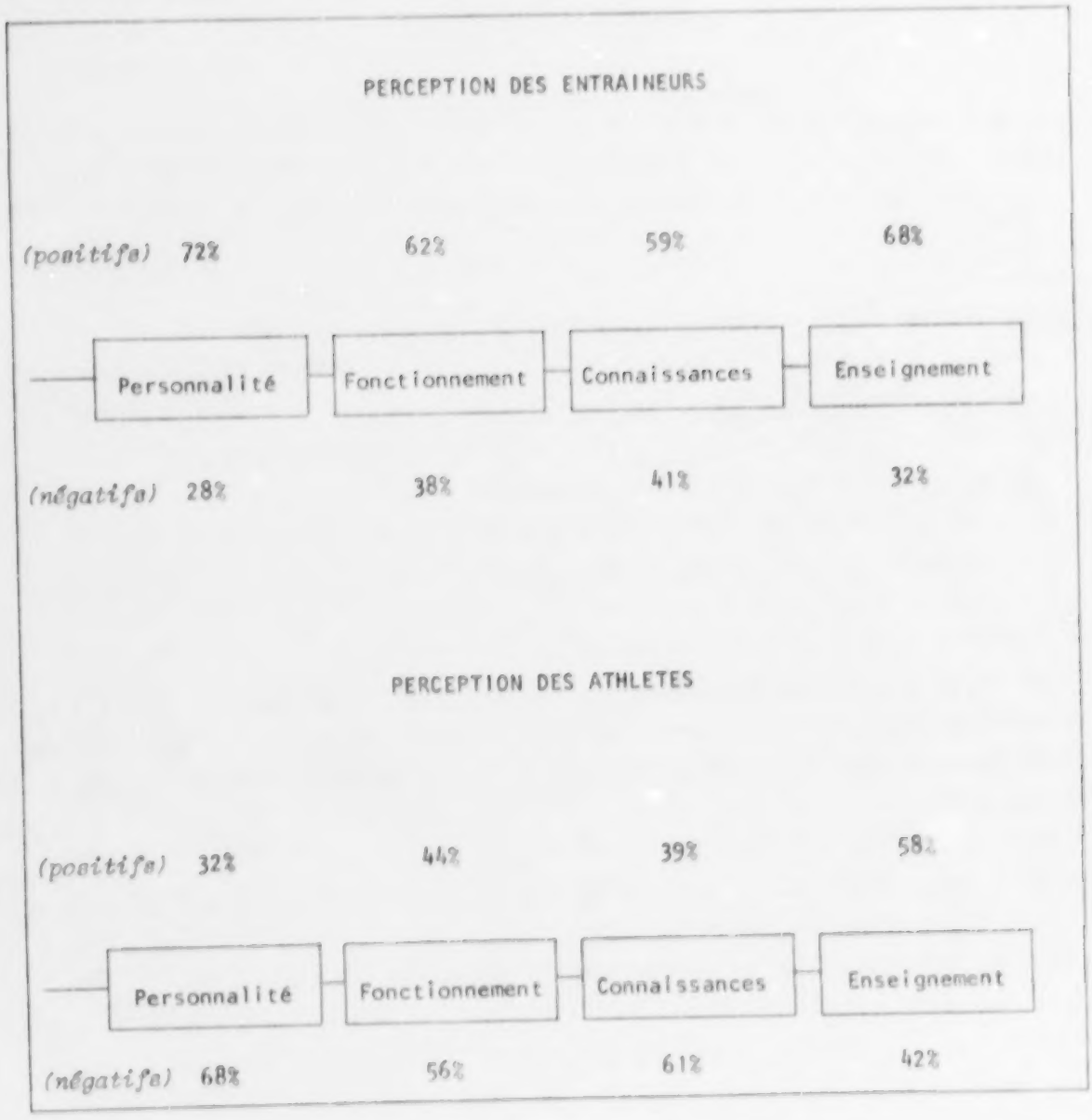
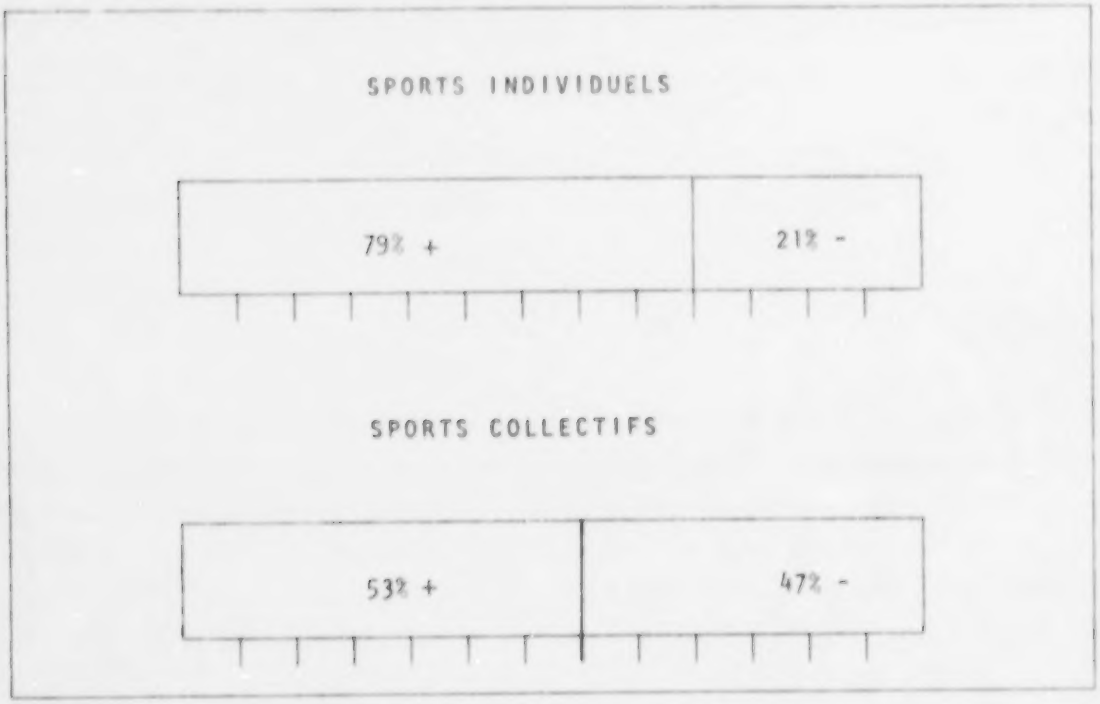


Tableau 8.2. La différence de perception des athlètes, vis-à-vis le rôle de l'entraîneur, dans les sports individuels et collectifs, selon Percival (1971).



Par contre, une autre étude de Cadieux, Lavigne et Therrien (1976) a établi l'écart qui existait entre les objectifs des joueurs et les objectifs des entraîneurs dans différentes ligues de hockey. Cette écart était considérable.

On se rend compte que la perception positive ou négative des entraîneurs par les athlètes est très situationnelle, qu'elle est liée aux circonstances, et au milieu. Ainsi, il est impossible de conclure de façon générale. Les professeurs qui désireraient vérifier la perception que leurs étudiants ont de leurs comportements, peuvent le faire en utilisant les instruments développés au chapitre 5 (Leadership). Ces instruments sont: le questionnaire sur les types de leadership et le questionnaire sur les niveaux d'orientation du leadership. Ces instruments indiquent non seulement la perception globale

des comportements du professeur, mais aussi l'écart entre la situation vécue et la situation souhaitable. Ainsi l'enseignant peut réajuster ses comportements en fonction de la perception des étudiants. Encore une fois, on peut constater que les différents processus de groupe sont étroitement reliés les uns aux autres.

COMPATIBILITE

Une autre façon d'envisager l'étude de la relation étudiant-professeur avec l'approche qualitative, consiste à analyser la compatibilité ou la complémentarité qui existe dans les interactions entre le professeur et l'étudiant.

La compatibilité entre des individus ou des groupes de personnes a principalement été étudiée à partir du modèle de Schutz (1966). A l'aide de ce modèle d'analyse de la compatibilité, on peut mesurer la complémentarité des individus à partir de trois facteurs: l'inclusion, le contrôle et l'affection. Le principe de base est le suivant: dans une interaction entre des individus, la qualité de la relation dépend de la tendance de ces individus à se compléter au niveau de différents comportements relatifs à ces trois besoins. Dans le modèle de Schutz, on considère que les trois besoins (inclusion, contrôle, affection) peuvent se manifester de deux façons, c'est-à-dire comme initiateur, ou comme receveur. Ainsi, une personne peut préférer agir sur les autres (initiateur) ou au contraire, que les autres agissent sur elle (receveur). Par exemple, pour être complémentaire, un professeur et un étudiant devraient s'ajuster de façon à ce que l'un désire contrôler et l'autre désire être contrôlé, ou encore, l'un désire donner de l'affection et l'autre en recevoir de ce dernier. Ainsi, un professeur autoritaire qui exerce beaucoup de contrôle peut être compatible avec un étudiant qui cherche à être contrôlé et dirigé; par contre ce même professeur sera incompatible avec un étudiant qui ne peut pas accepter d'être dirigé ou contrôlé. Le tableau 8.3 illustre l'inclusion, le contrôle et l'affection, en fonction que l'individu est initiateur ou receveur.

Liddell et Slocum (1976) ont vérifié l'effet de la compatibilité sur la performance de groupe à l'aide du modèle de Schutz. La compatibilité a été mesurée à l'aide du questionnaire FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relations Orientations-Behavior) (Schutz, 1966). Ces chercheurs ont créé trois types de groupe à partir du facteur contrôle: des groupes compatibles, des groupes incompatibles, et des groupes formés au hazard. Les résultats démontrent que les groupes compatibles résolvaient les problèmes plus rapidement et faisaient moins d'erreurs que les deux autres types de groupe. Cependant, Carron et Garvie (1978) qui ont étudié la relation athlète-entraîneur en fonction de la compatibilité et de la performance, concluent que la compatibilité n'a pas d'effet significatif sur la performance. Hill (1975), qui lui, a trouvé que l'incompatibilité entre les individus dans un groupe, contribue à augmenter la performance, propose l'explication suivante: la tension occasionnée par l'incompatibilité crée de la compétition et peut augmenter la performance. Comme il a déjà été discuté dans ce texte, une tâche co-active ou une tâche inter-active sera influencée différemment par la compétition (Chapitre 6).

D'autres recherches ont aussi tenté d'éclaircir le problème de la compatibilité dans la relation athlète-entraîneur. Carron et Bennett (1977) ont étudié le problème avec des athlètes et des entraîneurs au niveau collégial. L'objectif principal de cette recherche était d'établir les sources d'incompatibilité entre l'entraîneur et l'athlète. L'hypothèse de départ était que les problèmes d'incompatibilité étaient associés au contrôle et à l'affection. Carron et Bennett (1977) ont utilisé le FIRO-B de Schutz (1966) pour mesurer la compatibilité. Contrairement à l'hypothèse, ce sont les comportements en rapport avec l'inclusion qui étaient les sources de problèmes. Concernant le contrôle, athlètes et entraîneurs étaient d'accord pour dire que c'est l'entraîneur qui doit initier le contrôle et que l'athlète est le receveur, c'est-à-dire celui qui subit le contrôle.

D'autre part, Pease, Locke et Burlingame (1971) qui ont, eux aussi, étudié la compatibilité et l'exclusion entre athlètes et entraîneurs (à l'aide du modèle de Schutz), concluent que les causes d'abandons des athlètes étaient le plus souvent reliées à une mauvaise entente sur le rôle de l'un et de l'autre vis-à-vis le contrôle, et aussi, dans une mesure un peu moins importante,

Tableau 8.3. La nature de l'inclusion, du contrôle et de l'affection, selon que l'individu est initiateur ou receveur (adapté de Schutz, 1966).

	INCLUSION	CONTROLE	AFFECTION
INITIATEUR	Je fais des efforts pour inclure les autres personnes dans mes activités et qu'elles m'acceptent également dans les leurs. J'essaie d'appartenir à des groupes sociaux, et d'être avec les gens le plus possible.	J'essaie d'exercer un contrôle et d'influencer les événements. Je prends en charge les événements et dis aux gens quoi faire.	Je fais des efforts pour me rapprocher des gens. J'exprime franchement et de façon amicale mes sentiments et j'essaie d'établir des contacts personnels et intimes avec les gens.
RECEVEUR	Je veux que les autres personnes m'incorporent dans leurs activités et m'invitent à y participer, même si je ne fais pas un effort particulier en ce sens.	Je veux que les autres me contrôlent et m'influencent. Je veux me faire dire quoi faire.	Je veux que les autres expriment leurs bons sentiments envers moi et qu'ils tentent de se rapprocher de moi.

par rapport à l'affection.

Carron (1978) a conduit une étude mettant en évidence la compatibilité en fonction des rôles de l'entraîneur et de l'athlète. Ainsi, il a tenté de vérifier le degré de complémentarité entre le rôle de l'entraîneur et celui de ses athlètes, par rapport à l'inclusion, au contrôle et à l'affection. Les résultats de cette recherche révèlent que les entraîneurs et les athlètes sont en parfait accord sur les trois facteurs du modèle de Schutz. Ainsi, pour le contrôle, c'est l'entraîneur qui doit être l'initiateur et l'athlète le receveur. Par contre, pour l'affection et l'inclusion, il semble que l'initiateur doit être l'athlète et le receveur doit être l'entraîneur. Le tableau 8.4 illustre les résultats de l'étude de Carron (1978). Toutefois, Carron (1980) reconnaît qu'il y a des risques d'incompatibilité au niveau de l'inclusion et de l'affection.

Tableau 8.4. Les rôles de l'entraîneur et de l'athlète (initiateur ou receveur) en fonction de l'inclusion, le contrôle et l'affection selon Carron (1978).

	INCLUSION	CONTROLE	AFFECTION
ENTRAINEUR	receveur	initiateur	receveur
ATHLETE	initiateur	receveur	initiateur

Suite à ces quelques recherches, il semble difficile de tirer des conclusions. Le tableau 8.5 illustre les contradictions relatives aux problèmes de relation athlète-entraîneur, à partir des différentes études qui ont été faites dans des équipes sportives, et ce, en fonction de l'inclusion, du contrôle et de l'affection.

Tableau 8.5. Problèmes d'inclusion, de contrôle et d'affection dans la relation athlète-entraîneur, en fonction de différentes études.

	PROBLEMES		
	INCLUSION	CONTROLE	AFFECTION
Pease, Locke et Burlingame (1971)	---	oui	oui
Carron et Bennett (1977)	oui	---	---
Carron (1978)	--?	---	--?

Toutefois, l'étude de Carron (1978) suggère fortement que la bonne relation entre l'athlète et l'entraîneur reposerait sur une définition claire des rôles de chacun et une acceptation de ces rôles par les deux parties. Carron et Chelladurai (1978) qui ont produit une réflexion sur le sujet dans un article, suggèrent qu'à l'avenir, l'étude de la compatibilité entre athlètes et entraîneur, devrait tenir compte de la nature de la tâche. Ainsi, les différences sur la perception enregistrées entre les sports individuels et collectifs dans l'étude de Percival (1971), et les contradictions entre les différentes recherches sur la compatibilité de la dyade entraîneur-athlète viennent renforcer la suggestion de Carron et Chelladurai (1978).

Finalement, les recherches expérimentales nous donnent assez peu d'indications sur les principes à employer afin d'établir une bonne inter-relation entre l'étudiant et le professeur. Si on veut construire une méthode afin d'améliorer la communication, il semble qu'il soit préférable de se tourner vers des experts qui ont accumulé de l'expérience au cours des années en travaillant avec des groupes ou en relation d'aide avec des individus, et ce, même si les techniques contenues dans cette méthode n'ont pas toutes été vérifiées expérimentalement. Après tout, les principes de communication énoncés par Rogers n'ont pas été démontrés scientifiquement, et pourtant ils ont fait leurs preuves d'efficacité. Il vous sera donc présenté des synthèses à partir d'un texte de Lasnier et Duford (1982) sur:

- les indices d'une mauvaise communication;
- les obstacles à la communication;
- les principes favorisant une bonne communication;

- les techniques favorisant la communication (pour l'émetteur et pour le récepteur).

2.2.1 INDICES D'UNE MAUVAISE COMMUNICATION

On peut étudier toutes les techniques possibles pour communiquer efficacement, si on ne réussit pas à percevoir les sentiments et les besoins des gens, on n'arrive pas à communiquer de façon efficace. Il ne faut pas oublier que lorsqu'il y a une relation d'autorité comme dans la relation professeur-étudiant, il est toujours difficile pour le subordonné de dire ses insatisfactions de peur de se mettre à dos le supérieur. Et des sentiments refoulés entraînent des blocages. C'est pourquoi, on considère que c'est d'abord au professeur (en tant que supérieur) de faciliter l'expression des besoins, et ce, même s'il n'est pas le seul dans le groupe à avoir cette responsabilité, et que lui aussi doit être capable d'exprimer ses besoins.

Le professeur doit donc être capable de détecter les indices d'un blocage au niveau de la communication. Les experts s'entendent pour dire qu'en général, les signes d'une mauvaise communication se situent parmi les indices suivants:

- baisse de la concentration;
- baisse de la productivité;
- réplique verbale (opposition, sarcasme);
- mimique (communication non-verbale);
- apathie générale (rêverie, nonchalance);
- agressivité (en discussion, au jeu);
- évitement du responsable;
- bouderie;
- dépression;
- absences.

A titre d'exemple, on cite un fait vécu dans un cours de basket-ball. Ce cours était le dernier de la journée. Les étudiants étaient distraits, parlaient entre eux lorsque le professeur expliquait un exercice, d'autres étaient simplement agités. A trois reprises, l'enseignant dit: "Les gars, si vous ne travaillez pas bien, vous n'apprendrez rien en basket-ball et nous n'atteindront pas nos objectifs". Evidemment, la méthode n'était pas efficace, du moins pas dans cette circonstance, car le problème était trop intense. Le professeur se dit: "Ta méthode ne fonctionne pas, réfléchis un peu". Pourtant, il ne pouvait plus continuer à enseigner dans un tel climat. Il arrêta donc le cours, réunit les étudiants et leur demanda ce qui n'allait pas, puis leur dit qu'il ne pouvait travailler dans cette atmosphère. Plusieurs l'informèrent qu'ils avaient eu trois examens durant la journée et qu'ils étaient absolument incapables de se concentrer. Les résultats de cette petite discussion furent immédiats: le professeur est devenu un peu plus tolérant; les étudiants devinrent un peu plus collaborateurs, et il fut possible de noter

des efforts pour bien travailler même si le cours ne s'est pas déroulé de façon idéale. Le professeur était content de ne pas avoir succombé à sa première tentation, c'est-à-dire de leur dire qu'ils étaient ses moins bons étudiants. Le climat aurait peut-être été gâché pour le reste de la session. Ces étudiants ont changé leur attitude parce que le professeur avait un problème, mais ils ont changé surtout parce qu'ils savaient que le professeur comprenait leur problème à eux et qu'il avait été attentif à eux.

Les indices qui ont été présentés révèlent la présence d'un problème de communication, cependant une première inquisition de la part du professeur provoquera généralement des commentaires imprécis de la part des étudiants, des messages flous, indirects, on devra à ce moment utiliser des techniques d'écoute efficace si l'on veut en savoir plus sur la situation problème.

2.2.2 OBSTACLES A LA COMMUNICATION

Quelquefois, même si on a réussi à percevoir un blocage dans l'interaction entre nous et les étudiants, on peut demeurer incapable de solutionner le problème parce que volontairement ou involontairement, on utilise une mauvaise technique de communication qui empêche un échange valable de messages. Il n'y a pas eu d'expression des besoins et des sentiments, comme c'est nécessaire avant d'envisager la solution à toute situation conflictuelle.

Le problème majeur vient du fait qu'on a une tendance naturelle à porter un jugement sur ce que l'autre dit, et ce, au travers notre propre échelle de valeurs qui souvent diffère de celle de notre interlocuteur. C'est ce qui provoque souvent des obstacles à la communication. De plus, on a aussi tendance à vouloir changer ou influencer celui qui nous parle. Cette attitude inhibe l'expression de l'interlocuteur. Sa réaction est souvent d'adopter une attitude défensive et de ne pas exprimer réellement son idée. Malheureusement, ce refoulement entraîne presque toujours de la frustration et des conflits interpersonnels.

Pour mieux illustrer cette pensée, on aimerait vous citer ce qui s'appelle des "phrases-clés", c'est-à-dire des expressions qui à coup sûr vont créer une barrière dans la communication. Vous avez certainement, vous aussi, entendu les expressions suivantes:

- Tu me déçois beaucoup...
- Tu résonnes comme mon grand-père...
- Tu dis ça parce que tu es jaloux...

- Tu fais toujours la même erreur...
- Quand vas-tu apprendre à exécuter ce geste correctement...
- C'est pas un problème, il y a une solution bien facile...
- Tu devrais faire ça...
- Je ne suis pas d'accord...
- C'est ridicule, ça n'a pas d'allure...
- Je t'ai dis de faire ça, comme ça...
- J'ai pas le temps de discuter de ça...
- Si tu fais pas ça, ça va aller mal...

Cependant, ce ne sont pas seulement certaines phrases qui provoquent des obstacles à la communication. A partir d'un certain nombre d'auteurs (Rogers et Roethlisberger, 1952; Rogers, 1967; St-Yves, 1969; Napier et Gershenfeld, 1973; L'Association Canadienne des Entraîneurs, 1979; Gordon, 1980), Lasnier et Duford (1982) ont réalisé une synthèse qui les a amené à regrouper les obstacles à la communication en trois catégories: obstacles situationnels, obstacles émotionnels, obstacles comportementaux. La figure 8.5 illustre ces trois catégories d'obstacles à la communication.

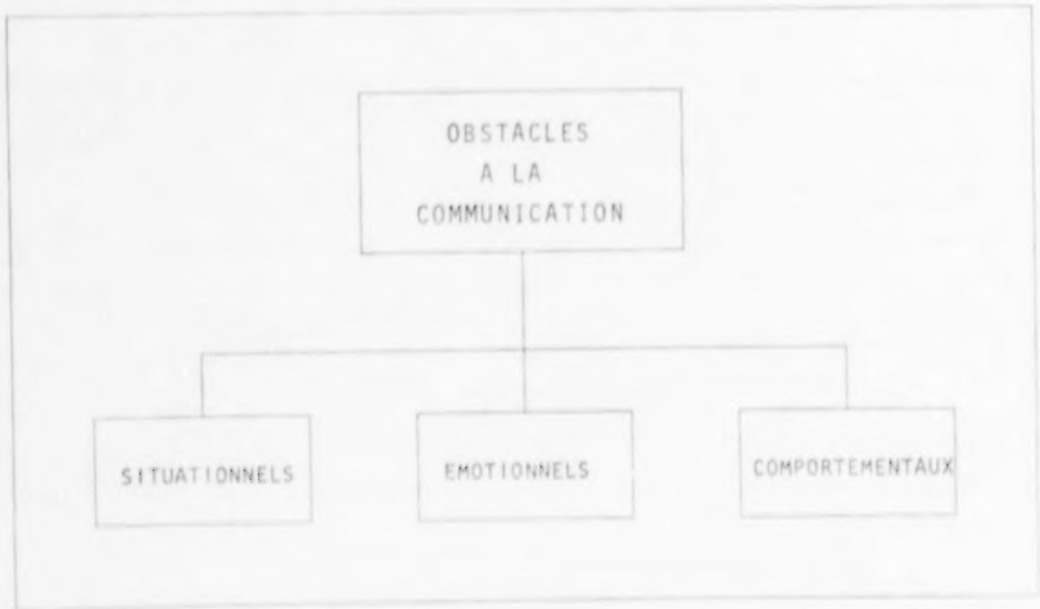


Figure 8.5. Les catégories d'obstacles à la communication.

Le regroupement des différents obstacles en trois catégories n'est pas idéal et loin d'être parfait, car chacune des catégories n'est pas définie de façon suffisamment claire. Ainsi certains obstacles pourraient facilement être classifiés dans l'une ou l'autre des catégories. Cependant, pour le moment, cette subdivision aide néanmoins à la compréhension du phénomène, c'est-à-dire que les obstacles à la communication ne sont pas tous de même nature.

OBSTACLES SITUATIONNELS

Les obstacles situationnels peuvent être définis comme des obstacles en rapport avec l'organisation et le fonctionnement d'un groupe ou de deux individus. Généralement, les interlocuteurs ne sont pas liés aux causes de ces perturbations, c'est-à-dire qu'elles sont indépendantes de leur volonté. Ces obstacles sont:

- définition imprécise des rôles;
- conflit de personnalité;
- perturbation;
- compétition;
- visions différentes.

Définition imprécise des rôles. Ce type d'obstacles constitue les principales sources de problèmes de communication. Il a été démontré que les conflits sont souvent reliés à une mauvaise entente par rapport au rôle en fonction du contrôle, de l'affection, et de l'inclusion. Mais, Il semble que toute situation confuse sur ce point porte au conflit.

Conflit de personnalité. Par rapport à cette catégorie d'obstacles, les sources de conflits sont indépendantes jusqu'à un certain point des individus car la personnalité n'est pas un facteur que l'on peut changer pour la peine. Tous ont expérimenté la difficulté de communiquer avec une personne incompatible au niveau du tempérament.

Perturbation. Les bruits dans un gymnase ou la présence d'observateurs dans un cours peuvent constituer une perturbation qui brouille la communication. Quelquefois le professeur peut contrôler ce type de perturbation. Par exemple, lorsque les étudiants parlent en même temps que lui, il peut arrêter ses ex-

plications jusqu'à ce que le silence soit fait.

Compétition. Il a été démontré qu'en situation de compétition, les individus cherchent à minimiser l'information, donc limitent la communication. Ce facteur affecte surtout l'émetteur.

Valeurs différentes. La vision différente des choses perçues par deux individus, peut être dûe à une interprétation différente des mots ou à la perception de façon différente d'un même événement. On doit se rappeler que chaque message d'un émetteur est perçu par le récepteur au travers son échelle de valeurs et de sa culture. Ainsi, on peut enregistrer une différence entre ce qui est dit et ce qui est compris. Il vous est certainement arrivé d'entendre: "Je ne t'ai pas dit ça". "Tu ne m'as peut-être pas dit ça, mais c'est ce que j'ai compris". En somme, dans le message, le codage n'égale pas le décodage.

OBSTACLES EMOTIONNELS

Les obstacles émotionnels sont très semblables aux obstacles comportementaux. En plus d'être reliés aux comportements, ils sont étroitement reliés avec l'état d'émotion vécue par les interlocuteurs. Ils sont partiellement dépendants des individus, c'est-à-dire que ceux-ci peuvent les contrôler jusqu'à un certain point. Les obstacles émotionnels sont:

- anxiété;
- insécurité;
- idées pré-conçues;
- frustration;
- trop d'émotions.

Anxiété. Il a été démontré que l'anxiété réduit la capacité d'attention, donc réduit la réceptivité vis-à-vis un message. L'anxiété, dans le domaine du sport, peut principalement être créée par une menace du professeur ou la crainte de l'échec.

Insécurité. L'insécurité peut être créée chez l'étudiant par la crainte du blâme, et chez l'enseignant par la crainte de perdre du pouvoir.

Idées pré-conçues. Les idées pré-conçues sont parfois plus ou moins conscientes. Elles se traduisent par de l'entêtement, une attitude non réceptive, ou des affirmations catégoriques.

Frustration. La frustration est liée à des besoins non satisfaits. Cette frustration est amplifiée si l'individu est incapable d'exprimer son insatisfaction.

Trop d'émotions. Lorsqu'un message est trop empreint d'émotions, il risque d'être, soit très clair, soit très embrouillé. De plus, le récepteur a souvent plus de difficulté à décortiquer le sens du message lorsqu'il est exprimé avec trop d'émotions. Ces émotions peuvent être la tendresse, la tristesse, la colère, et bien d'autres. L'émotion qui semble perturber le plus la communication est la colère.

OBSTACLES COMPORTEMENTAUX

Les obstacles comportementaux sont objectivement observables et mesurables, et sont provoqués par les comportements verbaux et non-verbaux des individus. Ils sont totalement dépendants des individus, c'est-à-dire que l'individu peut, avec un peu d'entraînement, arriver à les éviter complètement. Ces obstacles sont:

- langage;
- autocratie;
- sarcasme;
- jugement;
- blâme;
- commander;
- rassurer;
- distraire.

Langage. Souvent le décodage d'un message est rendu impossible par le récepteur du fait que l'émetteur utilise un vocabulaire hermétique composé de mots rares, ou très techniques, connus seulement des spécialistes. En plus d'être incompréhensibles par l'interlocuteur, ces types de messages choquent souvent celui-ci, car c'est une attitude sociale généralement inacceptée. C'est un

danger qui guette l'enseignant. Le message peut aussi manquer d'effet si le ton de la voix est trop bas ou trop uniforme.

Autocratie. Dans le contexte de l'apprentissage sportif, l'autocratie constitue peut-être le pire obstacle à la communication. En effet, combien d'enseignants considèrent que leur rôle est de donner des messages et que le rôle de l'étudiant est d'écouter les messages. La communication est trop souvent unilatérale. Pourtant, des interviews d'étudiants révèlent que ceux-ci ressentent le besoin de s'exprimer dans le groupe. Quelquefois, le professeur adopte une attitude distante entre lui et les étudiants afin, croit-il, de maintenir son statut et son autorité. Dans ce cas, les étudiants hésitent avant d'initier une conversation.

Sarcasme. Personne aime être ridiculisé. Non seulement le sarcasme freine la communication, il développe de l'agressivité chez certains, et un sentiment d'infériorité chez d'autres.

Jugement. Tous les spécialistes de la communication, s'entendent pour dire que les individus ont tendance à porter un jugement sur tout ce qui est dit dans une conversation (je suis d'accord. Je ne suis pas d'accord. Vous avez tort. Ce n'est pas bon). Lorsqu'une personne se sent jugée, évaluée, comparée, elle devient aussitôt rétissante à s'ouvrir, à dire ses sentiments; ceci appauvrit la communication. Pour un enseignant, lorsqu'il corrige une erreur d'exécution, il serait préférable de corriger le geste et non l'individu. C'est le geste qui n'est pas bon et non l'étudiant. Lorsqu'on sent que l'autre veut absolument nous convaincre de son idée, on sent aussi qu'il n'est pas prêt à nous écouter.

Blâme. Les effets du blâme sont à peu près similaires à ceux du jugement. Il peut prendre la forme d'accuser, ou de faire la morale.

Commander. Le commandement met souvent l'interlocuteur dans un état d'infériorité. Evidemment, ici, on ne parle pas des directives lors de l'exécution d'un exercice; elles doivent être claires et précises. On se réfère plutôt

à une conversation relative à une résolution de problème. On devrait toujours laisser à l'étudiant une "porte de sortie", lui donner la possibilité de participer à la prise de décision afin d'éviter de le mettre dans une situation de défi, où il n'aurait pas le choix de nous affronter pour sauver son image.

Rassurer. Les obstacles à la communication par rapport à ce point sont très subtils. En effet, à première vue, si on rassure quelqu'un avec des paroles comme: "C'est pas grave" "Tu es capable" "Ça va s'arranger", cela peut paraître sympathique et encourageant, cependant, lorsque quelqu'un a un problème, son premier besoin n'est pas d'être encouragé, mais d'être écouté. Si on le rassure ou l'encourage, on ne l'aide pas nécessairement à trouver une solution à son problème, on ne lui donne pas l'impression qu'on est prêt à l'écouter. On donne plutôt l'impression que pour soi, il n'y a plus de problème.

Distraire. Les obstacles peuvent être causés par des paroles, telles: "Oublie ça". "Viens dîner, on va parler d'autres choses". C'est un peu comme si on disait à son interlocuteur: "C'est fini, je ne veux plus en parler".

En conclusion, on peut dire que, dans une communication, même si plus souvent qu'autrement les obstacles sont mis en place par celui qui exerce la fonction de récepteur, l'émetteur a aussi sa part de responsabilité. C'est un processus bilatéral.

Maintenant que nous connaissons ce qui peut nuire à nos communications, voyons les principes qui peuvent nous aider à mieux communiquer.

2.2.3 PRINCIPES FAVORISANT LA COMMUNICATION

Comme pour l'étude des obstacles à la communication, il serait trop long et peut être ennuyeux de présenter chaque principe en citant un ou plusieurs de ses promoteurs. Il sera plutôt présenté une synthèse de la littérature qui s'inspire principalement de Rogers et Roethlisberger (1952), Carnegie (1956), Rogers (1967), Levy (1969), Schmuch et Schmuch (1971), Napier et Gerhenfeld (1973), Richard (1977), L'Association Canadienne des Entraîneurs (1979), et Gordon (1980).

Comme point de départ, on doit dire que pour arriver à une communication efficace, non seulement doit-on éviter les obstacles, mais on doit être capable d'appliquer les principes qui favorisent la communication efficace et satisfaisante pour les interlocuteurs. D'ailleurs ce sont ces principes qui sous-tendent les méthodes de communication présentées à la section suivante (2.2.4).

Plusieurs de ces principes sont en rapport direct avec les obstacles à la communication. C'est pourquoi on ne croit pas qu'il soit nécessaire d'élaborer chacun d'eux. La synthèse de ces conseils a été résumée en 12 principes.

- Ecoute attentive (physique et mentale).
- Etre empathique (se mettre à la place de l'autre).
- Connaître et s'intéresser à la personne elle-même (en tant qu'individu et non seulement en tant qu'étudiant).
- Etre conscient que l'on juge les autres au travers ses propres valeurs (danger de déformer le message).
- S'assurer que l'on parle le même langage.
- S'assurer que l'on a la même perception des événements (sinon, sur quel point elle diffère).
- Contrôler ses émotions.
- Etre objectif (ne pas arranger les choses à son avantage).
- Ne pas porter de jugement sur les autres.
- Accepter de s'inter-influencer.
- Créer un climat de confiance (être honnête et non menaçant).
- Etre conscient de ses propres besoins dans les interactions (être capable de passer de l'écoute active, à l'expression de son besoin).

Il ne suffit pas simplement d'énoncer ces principes et de tenter de les mettre en pratique. Evidemment, quelqu'un qui suivrait tous ces principes réussirait probablement à devenir un communicateur efficace et apprécié, mais en plus, il a besoin de techniques qui concrétisent l'application de ces principes. C'est ce que présente la section "Techniques favorisant la communication".

2.2.4 TECHNIQUES FAVORISANT LA COMMUNICATION

Les techniques favorisant la communication sont en quelque sorte des "recettes" qui permettent d'appliquer les principes déjà énumérés. Ces techniques se regroupent en deux catégories distinctes: les techniques reliées à la fonction d'émetteur et les techniques reliées à la fonction de récepteur. On se rappellera que dans une résolution de problème, un interlocuteur donne l'accent à l'une ou l'autre des fonctions selon que c'est lui qui a le problème (accent sur émetteur) ou que c'est l'autre qui a le problème (accent sur récepteur). On peut reconsulter la figure 8.4 pour mieux se rappeler le processus.

Jusqu'à présent, la plupart des écrits sur ce sujet ne mentionnent que des techniques d'écoute (récepteur). Les présents auteurs se sont donc particulièrement attardés à synthétiser des techniques qui pourraient aider l'émetteur d'un message. Ces techniques sont d'autant plus utiles à l'enseignant que celui-ci est très souvent appelé à jouer la fonction d'émetteur dans le contexte d'un cours. Evidemment, les techniques facilitant la fonction de récepteur sont toutes aussi importantes. D'ailleurs ce sont elles qui sont les plus négligées par les professeurs.

La synthèse de ces techniques, particulièrement en ce qui concerne les techniques propres au récepteur du message, a été inspirée des auteurs suivants: Leavitt et Mueller (1951), Schmuch et Schmuch (1971), Richard (1977), L'Association Canadienne des Entraîneurs (1979), Gordon (1980), Lasnier et Villeneuve (1981), Lasnier et Duford (1982).

TECHNIQUES POUR LE RECEPTEUR

Il vous sera présenté les techniques suivantes:

- l'écoute passive;
- la parole qui invite à parler;
- la réponse d'encouragement (étoffement);
- la répétition (perroquet);
- la demande de précision;
- la reformulation;
- l'écoute active.

Il est à noter que plus on se rapproche de la fin de la liste (l'écoute active), plus ces techniques semblent efficaces pour assurer à l'interlocuteur une communication satisfaisante et efficace à l'aider à résoudre son problème. Il est aussi important de se rappeler, que dans une conversation courante, où il n'y a aucun rapport conflictuel, il n'est pas nécessaire de faire appel à vos techniques d'écoute. Par exemple, si quelqu'un vous dit "Quelle heure est-il?", l'utilisation de telles techniques d'écoute serait mal venues.

L'ECOUTE PASSIVE

L'écoute passive consiste simplement à écouter l'interlocuteur et à garder le silence. Celui qui effectue de l'écoute passive devient simplement un prétexte pour permettre à l'autre d'exprimer à haute voix ce qu'il pense en silence. Cependant, même si cette technique d'écoute n'est pas la plus efficace, elle aide tout de même les gens à trouver eux-mêmes des solutions à leur problème.

Pour rendre cette écoute efficace, on doit être attentif tant physiquement que mentalement. Par exemple, une personne qui joue le rôle de récepteur en étant nerveux et en bougeant continuellement provoquerait un obstacle à la communication. De même, si le récepteur regarde partout, sauf son interlocuteur, celui-ci risque de ne plus être intéressé à communiquer. En somme, les attitudes physiques et mentales doivent traduire l'attention et l'acceptation.

LA PAROLE QUI INVITE A PARLER

Cette technique est particulièrement utile lorsque quelqu'un semble vouloir nous parler. Une simple phrase d'introduction, telle, "je vous écoute", ou "je suis à vous", ou encore "qu'est-ce que je peux faire pour vous", met votre interlocuteur dans une atmosphère propice à la communication. Elle démontre votre disponibilité et votre intérêt.

LA REPONSE D'ENCOURAGEMENT

Cette technique sert surtout à soutenir la conversation de votre interlocuteur. Certains appellent cette technique "l'étoffement". Elle s'exprime par de courtes expressions, telles: O.K.! Oui, oui. Je vois. Ou encore, on

utilise un simple son vocal comme: "Uh hum". Le récepteur peut aussi utiliser un langage non-verbal, comme un signe de tête ou un clin d'oeil approbateur.

LA REPETITION

La répétition consiste à répéter mot à mot la dernière partie d'un propos. C'est pourquoi certains l'appellent la technique du "perroquet". L'exemple suivant illustre cette technique.

Etudiant: Je n'aime pas jouer contre ces adversaires-là.
Professeur: Ces adversaires là...
Etudiant: Oui, ils sont trop grands, et je n'ai jamais le ballon lorsque je joue contre eux.

LA DEMANDE DE PRECISION

La demande de précision consiste simplement à demander plus de détails sur le sens des paroles énoncées par votre interlocuteur, comme par exemple: "Qu'est-ce que tu as voulu dire". "Est-ce que c'est toujours comme ça". "Comment interprètes-tu ça". Cette demande de précision cherche à exprimer de l'intérêt ou le désir de bien comprendre, et non l'intention de juger l'interlocuteur. L'exemple suivant s'applique au domaine du sport.

Etudiant: Je trouve que les joueurs de mon équipe sont anti-sportifs.
Professeur: Qu'est-ce que signifie pour toi anti-sportif?

LA REFORMULATION

Certains appellent cette technique la paraphrase. La reformulation est une technique très efficace, car elle permet de réaliser la troisième phase de la communication, c'est-à-dire de vérifier si la perception que j'ai du message est bien conforme au message émis par l'interlocuteur (voir figure 8.2). Elle consiste donc à reformuler le message en ses propres mots, tel qu'on l'a compris. Cette technique, non seulement assure une bonne compréhension du message, mais aussi elle démontre à votre interlocuteur que vous participez activement à la communication. Cette attitude de votre part, l'incite à s'exprimer franchement et efficacement. De plus, si vous avez mal interprété le message, l'émetteur peut immédiatement rectifier le malentendu. L'exemple suivant illustre cette

technique.

Etudiant: Les gars m'ont dit que l'équipe adverse était très forte.

Professeur: Tu penses que l'équipe adverse est trop forte pour vous, et que vous ne pourrez absolument pas la battre lors de la prochaine joute.

Etudiant: Oui, c'est ça.

Professeur: Oui, je vois...

L'ECOUTE ACTIVE

L'écoute active semble être la technique par excellence, celle qui assure la meilleure communication. Cette technique ressemble beaucoup à la reformulation, mais en plus, elle implique la perception des sentiments. Elle consiste à retourner le message, tel que décodé, et en plus, à verbaliser les sentiments perçus dans le message de l'émetteur. L'exemple suivant illustre cette technique.

Marie: Je suis tannée de toujours me faire corriger.

Professeur: Ca t'agace quand je te corrige.

Marie: Oui, parce que souvent je sais quoi faire pour me corriger, c'est que je ne suis pas capable.

Professeur: Tu veux te corriger, mais tu ne réussis pas.

Marie: Ce que j'ai besoin, c'est un peu plus de temps pour pratiquer.

Professeur: Je comprends ton problème; ça peut s'arranger...

Un professeur qui aurait répondu à Marie dès le départ "Comment veux-tu t'améliorer si tu ne veux pas que je te corrige", aurait probablement créé un obstacle à la communication et n'aurait jamais réussi à connaître le besoin réel de Marie, c'est-à-dire avoir plus de temps de pratique.

Comme le dit Gordon (1980), l'écoute active fait que les récepteurs restituent dans leur propre langage l'impression produite en eux par l'expression de l'émetteur. L'écoute active, comme la reformulation, doit exprimer l'empathie et l'acceptation de l'autre.

TECHNIQUES POUR L'EMETTEUR

La communication peut être rendue efficace si on utilise les techniques favorisant la fonction de récepteur. Cependant, il existe aussi des techniques

pour venir en aide à l'émetteur. Ces techniques sont:

- l'expression de son besoin;
- objectif clair;
- directive claire;
- feed-back;
- vérification de l'effet du message.

On se rappellera que dans une conversation, si c'est l'autre qui a un problème, je donne l'accent à la fonction de récepteur; par contre, si c'est moi qui ai un problème, je donne l'accent à la fonction d'émetteur (voir la figure 8.4).

L'émetteur peut lui aussi occasionner des obstacles à la communication si son message est fait sous forme de blâme ou de jugement. A l'intérieur d'une même conversation, même si je donne l'accent à la fonction de récepteur, je dois être capable d'exprimer mes besoins et mes sentiments; sinon, c'est moi qui aurai des problèmes. Examinons l'exemple suivant.

Jean: Capitaine, tu es un idiot, un incapable, un incompétent.

Capitaine: Oui, oui, je vois!

Cette réponse d'encouragement ne serait pas appropriée, et elle encouragerait un comportement que le capitaine n'accepte pas. Ainsi, celui-ci doit cesser momentanément l'écoute active pour pouvoir donner l'accent à la fonction d'émetteur. Reprenons l'exemple.

Jean: Capitaine, tu es un idiot, un incapable, un incompétent.

Capitaine: Lorsque tu dis ça, je pense que ce jugement n'est pas fondé, et ça me fâche. Je te demande donc de préciser ce que tu veux dire exactement.

Remarquez que si le capitaine n'avait pas été offusqué par un tel message, il aurait pu continuer à jouer le rôle de récepteur et de mettre en pratique ces techniques d'écoute, comme dans l'exemple suivant.

Jean: Capitaine, tu es un idiot, un incapable, un incompétent.

Capitaine: Tu sembles très irrité suite au dernier match.

Jean: Oui, je crois cela injuste. Tu ne m'as pas fais jouer lors de la dernière joute, alors que j'avais travaillé fort durant les entraînements.

Capitaine: Qu'est-ce que tu penses qu'il serait mieux de faire dans l'avenir?

(Note: le capitaine implique le joueur dans la prise de décision).

Jean: Je ne crois pas que ce soit de la mauvaise volonté de ta part, mais quand tu joues, tu oublies de faire les changements de joueurs. Il faudrait donc changer la méthode pour les substitutions. Celles-ci pourraient être faites par les joueurs en attente.

Capitaine: C'est une bonne idée. A l'avenir, on proposera que les joueurs sur le banc demandent les changements de joueurs et comme ça, il n'y aura plus d'oubli.

L'EXPRESSION DE SON BESOIN

Certains auteurs ont appelé cette technique le message à la première personne ou le *message je*. Cette technique consiste d'abord à éviter de donner un message à la deuxième personne, car cela provoque des obstacles à la communication, on risque de juger ou de blâmer (tu es ridicule, ton jugement n'a pas de valeur). Lorsque tu sens la nécessité d'exprimer ton besoin, c'est toi qui a le problème et non l'autre. Il faut donc pouvoir décrire ton sentiment et non seulement porter un jugement sur l'autre.

Le message à la première personne, tel que proposé par Gordon (1980) comporte trois caractéristiques:

a) description du comportement inacceptable (sans blâmer);
b) description de son propre sentiment;
c) conséquence du comportement inacceptable;

Ces caractéristiques pourraient s'exprimer ainsi:

a) tu as été en retard au dernier cours;
b) je suis contrarié;
c) parce que la tactique a été désorganisée à cause de ton absence.

Il se peut que les deux interlocuteurs soient en situation de problème. Ainsi la discussion pourrait continuer de la façon suivante.

Jean: Comment veux-tu que j'arrive à l'heure quand l'autobus est en retard (expression de son besoin).

Capitaine: (revient en écoute active) Tu es contrarié parce que je te dis que tu es en retard et que ce n'est pas de ta faute.

Jean: C'est exactement ça.

Capitaine: Je suis conscient du problème que tu as eu, mais notre équipe a eu des problèmes d'organisation... Vois-tu une solution comment éviter cette situation dans l'avenir?
(Fait participer l'autre à la prise de décision).

OBJECTIF CLAIR

L'enseignant, par sa fonction, est très souvent appelé à fixer ou à faire fixer des objectifs. Lorsqu'il fixe lui-même un objectif ou lorsqu'il explique un exercice, le professeur aura avantage, comme le démontre la recherche, à présenter des objectifs clairs et précis, de sorte que tous les étudiants puissent comprendre les attentes du professeur ou les exigences de l'exercice. En somme, le fait de donner des objectifs clairs, augmente la compréhension des récepteurs, et ainsi favorise une communication plus efficace.

DIRECTIVE CLAIRE

Plusieurs auteurs ont mentionné l'importance de donner des directives claires. Ainsi, si un intervenant désire mieux se faire comprendre, il aura avantage à formuler des directives claires, soit lors du fonctionnement durant un exercice, soit lors de l'apprentissage d'un nouveau geste, ou simplement par rapport à ses attentes vis-à-vis le fonctionnement général de l'équipe. En somme, plus le codage d'un message est clair, plus le décodage du message par l'interlocuteur sera facile et précis. Ainsi, on minimise les erreurs de perception dans nos communications.

FEED-BACK

L'utilisation des feed-back a une grande importance dans la motivation (voir Chapitre 7, à la section: Déterminants de la motivation). S'ils sont bien utilisés, ils peuvent aussi avoir un effet positif sur la communication, car ils permettent aux interlocuteurs de réagir à un comportement. Ainsi, l'étudiant qui reçoit un feed-back de son professeur, peut ajuster la compréhension d'un geste.

Dans le cas, où c'est le professeur qui donne des feed-back à l'étudiant, celui-ci doit se rappeler les principes qui assurent l'efficacité d'un feed-back. Ces principes ont été élaborés en détails au chapitre précédent (Motivation). Il vous est présenté ici un résumé de ces principes. Pour qu'un

feed-back soit efficace, il doit:

- être spécifique et non général (porte sur un point précis);
- être constructif et non destructif (tenir compte de ce qui est bien);
- être donné immédiatement après un comportement;
- être positif à instructif (contient l'élément qui permet à l'étudiant de se corriger);
- être clair (s'assurer que le joueur a bien compris);
- dirigé vers un comportement que l'étudiant peut corriger (habileté suffisante et niveau d'apprentissage suffisant).

Le feed-back est la clef pour assurer à la communication un mouvement bilatéral entre deux ou plusieurs interlocuteurs, et ainsi, non seulement assurer de la satisfaction aux personnes qui sont en interaction, mais aussi afin d'assurer l'efficacité dans la communication, c'est-à-dire s'assurer qu'un message est bien compris, qu'un message est décodé tel que codé (voir figure 8.2).

VERIFICATION DE L'EFFET DU MESSAGE

Cette technique est complémentaire à la précédente, c'est-à-dire qu'elle constitue une façon bien spécifique d'utiliser les feed-back. C'est l'émetteur qui sollicite des feed-back des récepteurs, soit par rapport à la compréhension du message, soit pour savoir comment ils réagissent à son message.

L'émetteur peut se poser les questions suivantes.

- Mon message a-t-il été compris?
- Quels sont les points obscurs dans ma communication?

Par exemple, avant d'enseigner un nouveau jeu, le professeur peut demander aux étudiants de lui rappeler les principes du dernier jeu qu'ils ont appris lors du cours précédent.

L'émetteur peut aussi vouloir vérifier la réaction des gens à son message, c'est-à-dire vérifier l'effet de son message. Il peut se poser les questions suivantes.

- Sont-ils d'accord avec moi?
- Pourquoi sont-ils en désaccord?
- Sont-ils satisfaits de ma proposition?

- Seront-ils motivés à exécuter mes demandes?

Par exemple, lors d'une discussion en équipe, après avoir soumis un problème tactique, le professeur demande aux étudiants comment ils voient le problème, ce qu'ils pensent de cette situation.

2.3 APPROCHE QUANTITATIVE

L'approche quantitative, tout comme l'approche qualitative, peut être utilisée pour étudier la communication ou les interactions dans un groupe. L'approche quantitative cherche à démontrer objectivement la communication, telle qu'elle est perçue par une observation systématique. Cette approche cherche à quantifier des catégories de comportements ou de messages afin d'évaluer certaines qualités des communications ou des comportements. L'approche quantitative et l'approche qualitative peuvent donc se compléter lorsqu'elles sont appliquées à l'analyse de la communication.

Dans l'approche quantitative, des observateurs utilisant des grilles d'observation peuvent objectiver et coter de différentes façons les comportements ou les communications observées.

La cotation peut être du type événementiel, c'est-à-dire que le ou les observateurs enregistrent chaque communication ou chaque comportement dans la catégorie appropriée selon la nature de la communication, peu importe le temps de celle-ci. La cotation peut aussi être faite par unité de temps, c'est-à-dire que l'observateur cote ce qu'il perçoit à un moment précis qui se répète à toutes les cinq, dix ou 20 secondes par exemple: L'observateur cote la nature du comportement qu'il observe selon des catégories préétablies par la grille d'observation.

Il y a un très grand nombre d'instruments de mesure ou d'observation des interactions. Un des premiers instruments à être construit et qui eu une grande influence, fut celui de Bales (1950): Interaction Process Analysis. Cette grille d'observation regroupe 12 catégories d'interactions.

Le tableau 8.6 présente les différentes catégories d'interactions formulées par Bales. Une adaptation française de Interaction Process Analysis est présentée par Paquette (1971) dans *Technique sociométrique et pratique pédagogique*. Cette grille a servi principalement à l'observation de groupes

en situation de solution de problèmes. Elle a aussi servi à analyser les différentes phases d'évolution d'un groupe.

Puis dans les années "70", Flanders (1970) eut une influence marquante avec sa méthode d'analyse des interactions dans le groupe-classe, il s'agit du FIAS (Flander's Interaction Analysis System).

En ce qui concerne l'observation des classes d'éducation physique, d'autres méthodes furent aussi utilisées, comme par exemples, pour étudier les comportements des étudiants (Costello et Laubach, 1978; Kraft, 1980), les comportements du professeur (Anderson et Barette, 1978), les interactions entre le professeur et les étudiants (Cheffers et Mancini, 1978).

Plus récemment, d'autres chercheurs ont aussi proposé des instruments d'observation pour les classes d'éducation physique et les séances d'entraînement dans le cadre d'une équipe sportive.

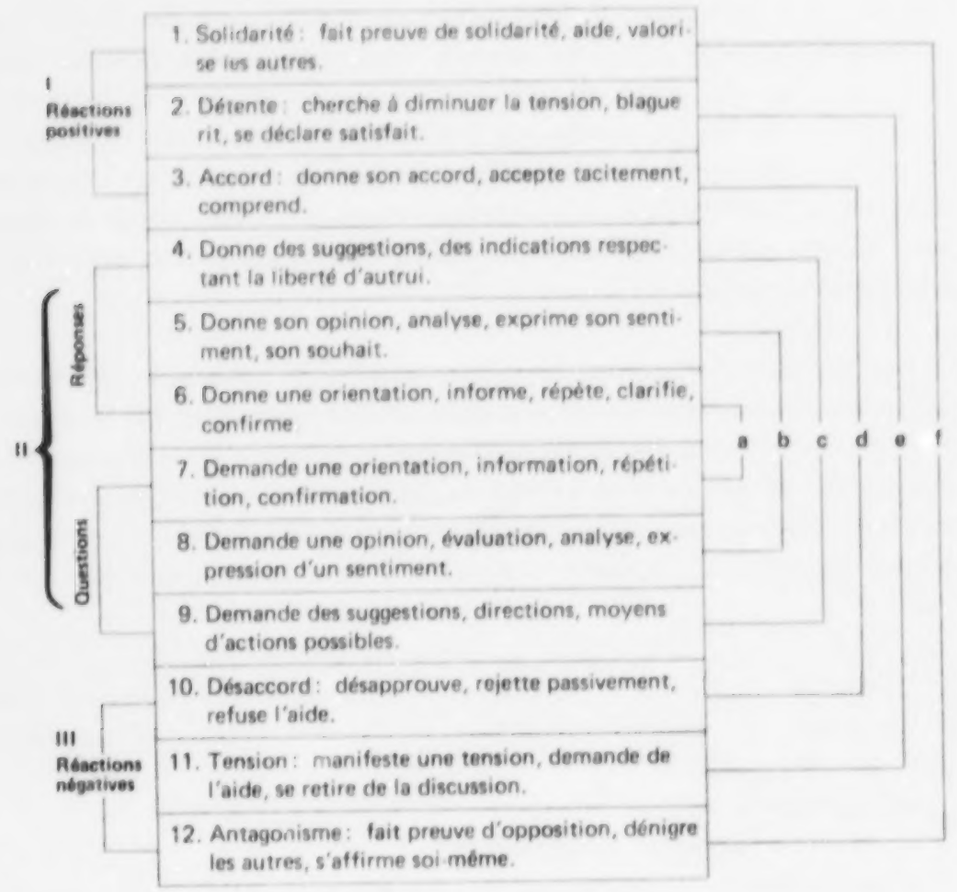
Rife (1979) a proposé une grille d'analyse comprenant quatre catégories de comportements: le professeur questionne, organise l'enseignement des habiletés, louange, pas d'activité. L'instrument développé par Rife est simple car il le propose comme un moyen pour le professeur de recevoir des feed-back en vue d'augmenter son efficacité en tant qu'enseignant.

Cet instrument est donc conçu comme une méthode de perfectionnement pédagogique et non comme un instrument de recherche.

Underwood (1979) a aussi construit un instrument qui peut servir à la fois à la recherche et comme moyen d'amélioration de son enseignement. La grille d'observation de Underwood comprend neuf catégories de comportements:

- le professeur parle: . réponse
  . initiateur
- démonstration: . par le professeur
  . par un (des) étudiant(s)
- la classe parle: . réponse au professeur
  . communication initiée par un étudiant
- mouvement de la classe: . sur commandement du professeur
  . initié par les étudiants
- inactivité:

Tableau 8.6 – Catégories d'interactions de Bales (adapté par Paquette, 1971)



Problèmes : a) de communication ; b) d'évaluation ; c) d'influence ; d) de décision ; e) de tension ; f) d'intégration.

Zones : I – socio-émotionnelle ; II – neutre de la tâche ; III – socio-émotionnelle négative.

Quarterman (1980) a construit un système d'observation pour les comportements verbaux et non-verbaux des éducateurs physiques et des entraîneurs. Ce système comprend six catégories de comportements: verbal positif, non-verbal positif, verbal négatif, non-verbal négatif, verbal punitif, non-verbal punitif. Cet instrument a pour but principal d'informer le professeur ou l'entraîneur sur l'utilisation qu'il fait des renforcements au cours de son enseignement.

Finalement, on ne peut passer sous silence le système d'observation des

comportements construit pas Smith, Smoll et Hunt (1977), le Coaching Behavior Assessment System (CBAS). Ce système fut construit pour l'observation des entraîneurs. Il constitue une base importante d'analyse lorsqu'on veut construire un instrument d'observation des comportements ou des communications. De plus, ce système fut utilisé par la suite comme moyen d'améliorer les relations entre l'entraîneur et les joueurs (Smoll, Smith, Curtis et Hunt, 1978; Smith, Smoll, et Curtis, 1979; Smoll et Smith, 1980). Le CBAS est composé de 12 comportements regroupés en deux classes: comportements en réaction aux joueurs et comportements initiés par l'entraîneur. Les différentes catégories du CBAS vous sont présentées au tableau 8.7.

La dernière partie de cette section consistera à présenter une grille d'analyse de la communication qui peut être utilisée pour observer la communication du professeur. Cette grille fut construite par Lasnier et Villeneuve (1981) pour analyser la communication du professeur dans le cadre d'une classe d'éducation physique. On doit rappeler que cette grille d'analyse constitue un instrument pédagogique en vue d'améliorer la communication et non un instrument de recherche.

Le tableau 8.8 présente la grille d'analyse de la communication. Cette grille analyse la communication étudiant-professeur à partir de la façon d'énoncer:

- les objectifs (clairs ou ambigus);
- les directives (claires ou ambiguës);
- les renforcements (positifs, neutres, négatifs);
- les réactions aux messages de l'étudiant (écoute positive ou écoute négative).

Cette partie du texte présentera seulement le cadre théorique qui a servi de base à la construction de cet instrument. Les objectifs spécifiques, les directives d'application, le mode de compilation, ainsi que la définition de chacune des catégories de comportements vous seront présentés à la section des applications pratiques (Tableaux 8.9, 8.10, 8.11).

L'objectif principal est d'aider l'enseignant à prendre conscience de la façon dont il communique avec son groupe. Cet instrument vise à analyser seu-

Tableau 8.7. Catégories de comportements du CBAS (adapté de Smith, Smoll et Hunt, 1977).

Classe I: COMPORTEMENTS EN REACTION AUX JOUEURS

A- Bonne performance

1. renforcement positif
2. pas de renforcement (ignore le succès)

B- Faute

3. encouragement
4. instruction relative à la faute
5. punition (réponse négative-critique)
6. punition et instruction relative à la faute
7. la faute est ignorée

C- Comportement déviant

8. rappel à l'ordre

Classe II: COMPORTEMENTS INITIES PAR L'ENTRAINEUR

A- Relatif à la joute

9. instruction générale
10. encouragement
11. organisation

B- Non relatif à la joute

12. communication générale

Tableau 8.8 – Grille d'analyse de la communication (adapté de Lasnier et Villeneuve, 1981)

Grille d'analyse de la communication		
1. OBJECTIFS		
A) Objectifs clairs	*B) Objectifs ambigus*	
T =	T =	
2. DIRECTIVES		
A) Directives claires	*B) Directives ambiguës*	
T =	T =	
3. RENFORCEMENTS		
A) Positifs	*B) Négatifs*	*C) Neutres*
T =	T =	T =
4. RÉACTIONS AUX MESSAGES DE L'ÉTUDIANT		
A) Écoute positive	*B) Écoute négative*	
T =	T =	
5. REMARQUES		
– *obstacles à la communication:* – *principes et techniques favorisant la communication:*		
Note: chaque message verbal est coté par un 1, T = *Total*		

lement la communication de l'enseignant et non la communication de l'ensemble des membres du groupe. L'objectif est donc d'aider le professeur à mieux communiquer, et non aider le groupe dans son ensemble. Evidemment, la prise de conscience des principes facilitant la communication pourra avoir des retombées positives sur l'ensemble du groupe-classe.

La grille d'analyse sert à observer seulement les communications verbales. Cette limitation constitue certainement une faiblesse, cependant on doit reconnaître que c'est une faiblesse minime car la plupart des communications sont verbales à l'intérieur d'une classe. En effet, une étude de Fishman et Tobey (1978) révèle que 95% des communications provenant des intervenants dans des classes d'éducation physique étaient verbales par opposition aux messages tactiles et visuels. D'autres auteurs cependant, tel Beir (1974), affirment que l'on devrait tenir compte des messages non-verbaux dans l'analyse de la communication. Etant donné les objectifs poursuivis par la construction de cet instrument, il ne fut pas jugé opportun de catégoriser les communications non-verbales. De plus, une synthèse de la littérature sur le sujet, effectuée par Altenberger et Grøbing (1978) souligne que la grande majorité des instruments d'observation des classes n'observent que les comportements verbaux.

La technique utilisée pour coter les comportements est la mesure événementielle, c'est-à-dire que chaque communication est classifiée dans une catégorie spécifique selon sa nature.

Seulement quatre catégories de communications sont observées dans cette grille d'observation. Celles-ci se subdivisent en deux ou trois sous-catégories, ainsi l'observateur a seulement neuf types de communications à classifier. Alterberger et Grøbing (1978) soulignent que plusieurs experts des systèmes d'observation dans les classes soutiennent qu'au-delà de 10 catégories de comportements, les observateurs risquent de ne plus être efficaces.

S'appuyant sur la logique et sur la littérature, il est apparu aux auteurs (Lasnier et Villeneuve, 1981) que ces quatre catégories de communications permettaient de donner des feed-back valables sur l'habileté avec laquelle un professeur peut communiquer avec sa classe.

De plus, il sera présenté quelques auteurs qui eux aussi ont jugé un ou quelques-uns de ces facteurs comme des éléments importants à quantifier ou qualifier lors de l'analyse des interactions et des communications.

DIRECTIVES

Anderson et Barrette (1978) ont analysé le temps que des professeurs passaient à donner des directives d'organisation. Gordon (1980), lors de son analyse théorique de la communication, souligne l'importance de passer des messages clairs et précis afin d'assurer une communication efficace. Selon Gordon, plus le codage d'un message est clair, plus le décodage du message par l'interlocuteur sera facile et précis.

Il a été observé et souligné précédemment dans ce texte, que certains professeurs étaient mal à l'aise de communiquer avec leur groupe parce qu'ils ne se sentaient pas suffisamment compétents dans leur discipline. Ainsi une connaissance approfondie de sa matière favorise une communication claire. Par contre, trop de sureté peut entraîner de l'autocratie. L'enseignant doit donc chercher à donner des directives claires tout en respectant l'opinion des étudiants.

OBJECTIFS

Raven et Rietsema (1957) ont comparé l'intérêt pour la tâche fixée dans des groupes où les objectifs étaient clairement définis et dans des groupes où les objectifs étaient flous. Ils concluent qu'un groupe qui a des objectifs bien définis obtiendra plus d'adhérence à ses objectifs qu'un groupe qui définit mal ses objectifs.

Loche (1968), dans une étude mettant en relation la performance, les objectifs et la motivation, a observé qu'un individu performe mieux si on lui fixe un objectif clairement défini plutôt que lui donner un simple encouragement général du type: "Fais de ton mieux".

Bany et Johnson (1971) concluent que les objectifs orientent directement les comportements afin de réaliser les résultats fixés.

RENFORCEMENT

Fishman et Tobey (1978), ainsi que Smith, Smoll et Hunt (1977) ont considéré les feed-back comme des facteurs importants dans l'analyse de l'enseignement.

Tutko (1974) a démontré lors d'une étude expérimentale, l'effet des renforcements positifs. Suite à une course de vitesse, les sujets recevaient des renforcements positifs ou négatifs selon l'échantillonnage. Les sujets ayant reçu des renforcements positifs, enregistrèrent une meilleure performance lors d'un

second essai, tandis que ceux qui avaient reçu des feed-back négatifs performèrent moins bien en moyenne lors du deuxième essai.

Plusieurs auteurs ont souligné l'effet bénéfique des feed-back sur l'apprentissage des étudiants. De façon plus précise, Siedentop (1976) conclut que quatre à cinq réactions positives pour une réaction négative contribuent à créer une ambiance de travail positive.

Smith, Smoll et Curtis (1979) ont construit un programme de perfectionnement pour les entraîneurs sportifs. Des comportements positifs étaient suggérés en rapport avec chacune des 12 catégories du CBAS (Coaching Behavior Assessment System). En comparant le groupe d'entraîneurs qui avaient suivi le programme avec un groupe contrôle, on observa très peu de différences entre les deux groupes. La plus grande différence fut observée au niveau de la façon de donner des feed-back ou renforcements. Les entraîneurs soumis au programme ont enregistré plus de feed-back positifs et ont obtenu un haut taux de satisfaction de la part des joueurs. On pourrait donc dire que le fait de donner des feed-back à l'enseignant sur la façon dont il distribue les renforcements à ses étudiants pourrait modifier positivement ses comportements.

Ceux qui désirent des renseignements plus complets sur la façon d'utiliser les feed-back afin d'être efficaces tout en assurant de la satisfaction aux interlocuteurs, peuvent consulter le Chapitre 7 (Motivation), à la section: Déterminants de la motivation.

ECOUTE

Etant donné qu'il a été admis que l'on ne peut pas "communiquer à" quelqu'un, mais bien "communiquer avec" quelqu'un, on doit non seulement considérer l'émission du message, mais aussi la réception du message, lors de l'analyse de la communication. Dans le même ordre d'idée, Smith, Smoll et Hunt (1977) ont observé des comportements initiés par l'entraîneur et des comportements initiés par les joueurs.

Rogers et Roethlisberger (1952), lors de leur analyse qualitative de la communication, ont souligné que l'écoute négative, c'est-à-dire le refus d'écouter, le refus de répondre ou répondre sur un ton agressif, constituaient un obstacle à la communication.

D'autre part, Gordon (1980), lors du développement de sa méthode visant à améliorer la communication, a consacré une attention particulière à "l'écoute active" ou l'écoute positive, c'est-à-dire que l'interlocuteur adopte une attitude empathique et aide la personne avec laquelle il communique, à mieux exprimer le sentiment qu'elle ressent face à une situation donnée.

VALIDATION DE LA GRILLE

Les premières expérimentations de la grille d'analyse de la communication ont présenté une faible concordance au niveau de l'observation des renforcements. Ceci a incité les auteurs à modifier la grille d'observation et à compléter la définition des catégories de comportements en relations avec les différents types de renforcements. Ainsi, il fut ajouter la catégorie: renforcements neutres.

Les différentes observations dans des cours de hand-ball, basket-ball et volley-ball, réalisées simultanément par trois observateurs, ont présenté des corrélations inter-observateurs variant de .87 à .99. Le r moyen pour toutes les observations fut de .95.

Un coefficient de fidélité inter-observateurs de .80 et plus est généralement accepté en recherche (Rife, 1979). Les fortes corrélations inter-observateurs peuvent sans doute s'expliquer du fait que ceux-ci n'ont que quatre catégories de comportements à observer et à coter. De plus, les observateurs avaient reçu un court entraînement au préalable. Lors de l'application de cet instrument dans une séance (observation par un collègue), l'observateur ne recevra pas nécessairement un entraînement, c'est pourquoi il est recommandé au professeur de bien s'entendre sur la définition des catégories de comportements avec l'observateur qu'il aura choisi pour l'aider à améliorer sa communication.

L'enseignant peut aussi évaluer sa communication lui-même en utilisant un vidéo et un magnétophone. Ainsi, il peut se faire filmer durant un cours, puis coter lui-même ses interventions à partir du film et de l'enregistrement sonore. Cependant, cette dernière méthode semble moins intéressante car elle n'implique pas d'échange entre le professeur et l'observateur. De plus, cette méthode est plus compliquée à organiser dans le cadre d'un cours.

2.4 MODELE D'ANALYSE DE LA COMMUNICATION

Jusqu'à date, on a analysé surtout la nature de la communication et l'aspect qualitatif de celle-ci. Il convient maintenant d'analyser la communication de façon un peu plus dynamique, c'est-à-dire en tant que moyen de se mettre en interaction avec autrui. Il s'agit de situer la communication dans un mouvement continu, à partir de ce qui initie la communication (les déterminants) jusqu'aux résultats obtenus par l'interaction (les conséquences). Ainsi, on peut étudier les différentes implications de d'autres facteurs, dont les autres processus de groupe, l'ensemble des déterminants et des conséquences de la communication ou de l'interaction. Enfin, on vise à donner une vue d'ensemble sur le processus de la communication lorsqu'il est situé dans une analyse systématique.

Cette façon d'analyser la communication s'inspire de l'approche de Thibaut et Kelley (1966), dont le modèle d'analyse des interactions est présenté à la figure 8.6.

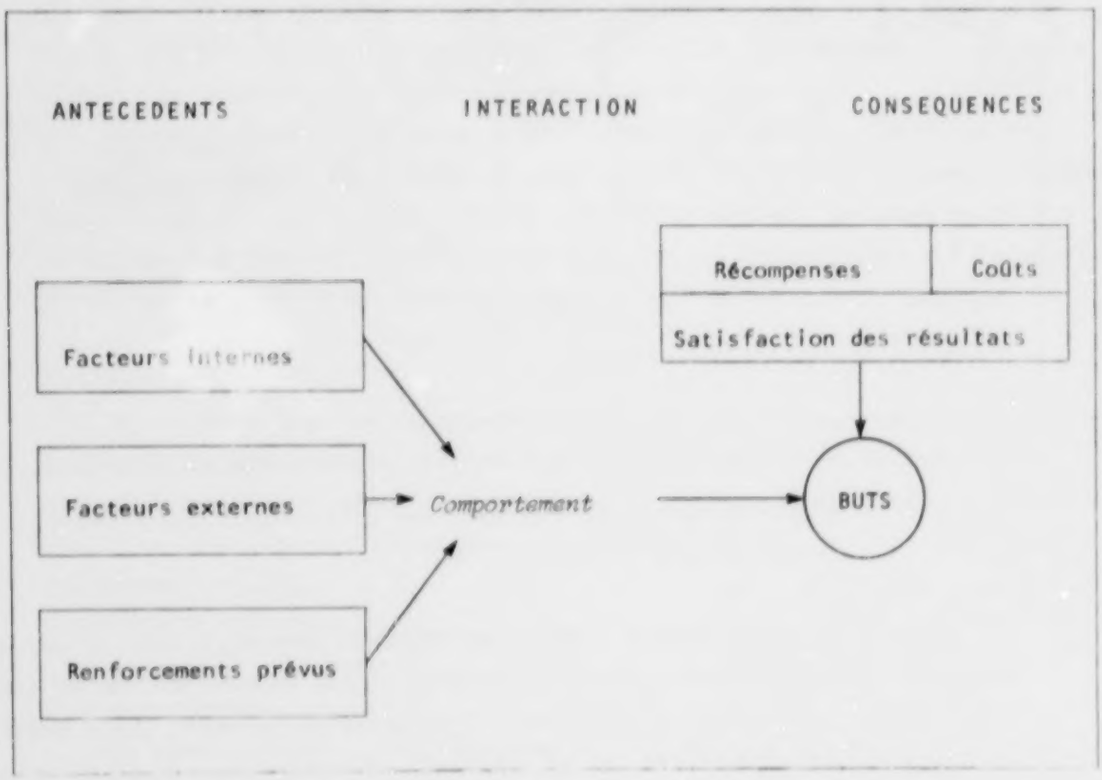


Figure 8.6. Modèle d'analyse de l'interaction selon Thibaut et Kelley (1966).

Dans le modèle de Thibaut et Kelley, les facteurs internes sont constitués par les objectifs personnels et les besoins des individus, les facteurs externes sont reliés aux problèmes à résoudre, à la demande de la tâche, et aux besoins du moment associés à la situation, les renforcements prévus se réfèrent à ce que l'interaction elle-même et l'objectif recherché rapportera à l'individu si cet objectif est atteint par celui-ci.

D'autres auteurs, comme Carron (1980), ont proposé d'analyser l'interaction athlète-entraîneur à partir de deux types de facteurs: les facteurs personnels et ceux reliés à la situation. La figure 8.7 illustre le modèle de Carron (1980).

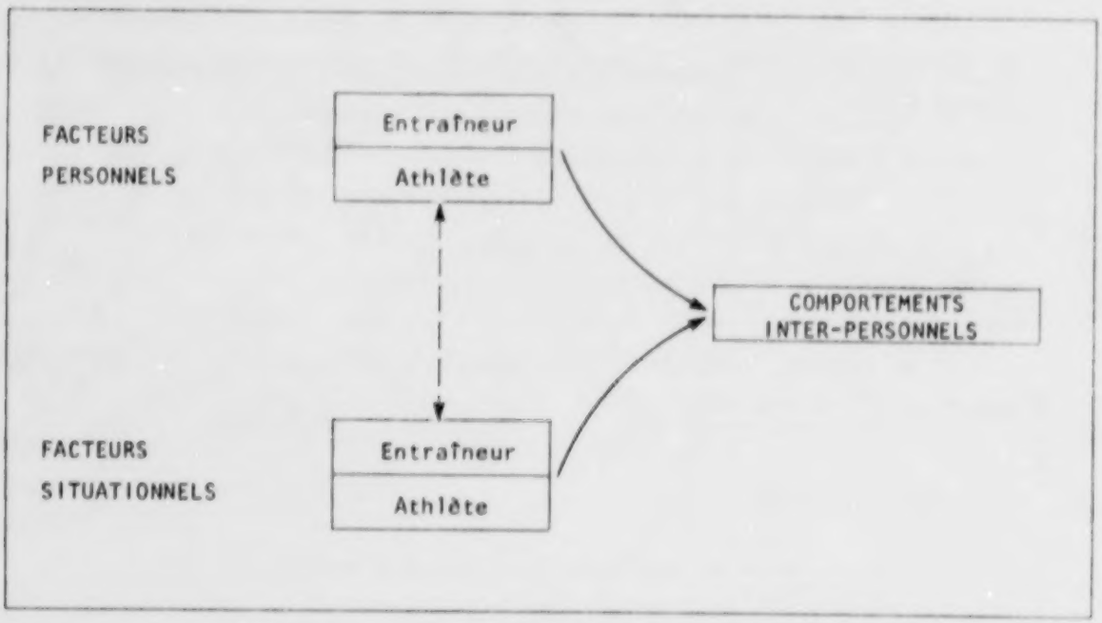


Figure 8.7. Modèle d'analyse de l'interaction athlète-entraîneur selon Carron (adapté de Carron, 1980).

Dans le modèle de Carron (1980), les facteurs personnels sont la personnalité de l'entraîneur et celle de l'athlète, et les besoins de l'un et l'autre. Les facteurs situationnels sont: l'exigence de la tâche, les standards à atteindre, les rôles fixés par la structure, en somme toute l'organisation structurale de l'environnement qui influence l'athlète et l'entraîneur. Quel-

let (1980) a explicité un certain nombre de ces facteurs, et il a complété la liste proposée par Carron.

Il vous sera maintenant présenté le modèle proposé par Lasnier (1980). La figure 8.8 illustre ce modèle. On y retrouve les déterminants (individuels et collectifs) de la communication, les différents types de comportements et d'interactions qui sont initiés par la communication, ainsi que les différentes conséquences qui peuvent être produites par ces interactions (performance et psycho-sociales).

2.4.1 COMPORTEMENTS ET INTERACTIONS

COMPORTEMENTS

La communication se traduit par des comportements, ou des moyens d'exprimer et de recevoir un message. On reconnaît généralement trois types de communication: le comportement verbal, le comportement non-verbal et le message écrit. Lorsqu'on construit un message publicitaire, par exemple, on étudiera l'impact de chacun de ces types de communication sur le public.

En ce qui concerne la relation professeur-étudiant, on a principalement analysé les comportements verbaux et non-verbaux. Cependant l'accent a presque toujours été mis sur l'analyse des comportements verbaux. On peut se référer à la section 2.3 (Approche quantitative) pour mieux comprendre les différentes façons d'analyser les comportements verbaux et non-verbaux.

INTERACTIONS

On se rappellera que la communication constitue le moyen de mettre les individus en interactions, c'est-à-dire d'agir en fonction les uns des autres. Lorsqu'on analyse la communication en tant que processus de groupe, on peut classifier les interactions en quatre catégories:

- individu - groupe;
- individu - individu;
- sous-groupe - sous-groupe;
- groupe - groupe.

Le présent texte s'est principalement intéressé à la relation individu - individu, car c'est cette catégorie d'interactions qui permet le mieux d'ana-

MODELE D'ANALYSE DE LA COMMUNICATION

DETERMINANTS → COMMUNICATION → CONSEQUENCES

INDIVIDUELS

- Identification
- Objectifs
- Pouvoir
- Connaissance mutuelle
- Expériences antérieures
- Fonctions d'émetteur et de récepteur

COMPORTEMENTS

- *Verbal*
- *Non-verbal*
- *Message écrit*

PERFORMANCE

- Atteinte des objectifs
- Réalisation de la tâche

COLLECTIFS

- Caractéristiques des membres
  - âge
  - sexe
  - personnalité
  - statut social
  - compatibilité
- Structure
  - taille du groupe
  - hiérarchie
  - réseaux de communication
- Conflits
- Climat
- Leadership
- Cohésion
- Feed-back
- Objectifs collectifs
- Motivation

INTERACTIONS

- *Individu - individu*
- *Individu - groupe*
- *Sous-groupe - sous-groupe*
- *Groupe - groupe*

PSYCHO-SOCIALES

- Satisfaction
- Résolution de conflit
- Ajustement des attentes
  - objectifs
  - besoins
- Relations interpersonnelles
- Motivation (persistance)

Figure 8.8. Modèle d'analyse de la communication selon Lasnier (1980).

lyser la nature de la communication. De plus, c'est de cette façon que la plupart des auteurs ont analysé la communication. D'ailleurs, on ne possède que très peu d'études qui nous permettent d'analyser les relations groupe-groupe ou sous-groupe - sous-groupe. Quant à la relation individu - groupe, la plupart des principes étudiés dans l'analyse des relations individu - individu, semblent pouvoir s'appliquer à cette catégorie de relations. Les sections 2.1 (Nature de la communication) et 2.2 (Approche qualitative) ont élaboré en détails la nature de l'interaction individu - individu.

2.4.2 DETERMINANTS DE LA COMMUNICATION

Il vous sera présenté deux types de déterminants de la communication. Premièrement les déterminants individuels, c'est-à-dire ceux qui incitent un individu à communiquer avec d'autres personnes. Deuxièmement, les déterminants collectifs, c'est-à-dire les facteurs qui déterminent la nature de la communication et qui influencent les conséquences de la communication dans un groupe. Par exemple, la satisfaction des membres d'un groupe lors d'une résolution de conflit sera dépendante du climat et de la cohésion du groupe, ainsi que de la façon dont le chef du groupe exercera son leadership. La réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs collectifs seront directement reliées à ces déterminants.

DETERMINANTS INDIVIDUELS

Napier et Gershenfeld (1973) ont observé quatre facteurs reliés à l'individu et qui influencent la communication qu'il entretient avec les autres membres d'un groupe lors de la réalisation d'une tâche. Ces facteurs sont: identification, objectifs, pouvoir et connaissance mutuelle.

Identification. Chacun veut rehausser son image à ses propres yeux et aux yeux des autres. Chacun veut montrer aux autres qui il est, ou du moins montrer une image qu'il aimerait qu'on ait de lui.

Objectifs personnels. Chacun essaie d'atteindre ses objectifs personnels au travers le groupe. On cherche souvent à convaincre le groupe pour le faire cheminer dans un sens qui facilite l'atteinte de ses propres objectifs. Certains ont une attitude négative ou de rejet vis-à-vis le groupe, parce qu'ils ne peuvent pas satisfaire leurs besoins personnels.

Pouvoir. Consciemment ou inconsciemment, les membres d'un groupe veulent exercer du pouvoir ou de l'influence. Il en découle des communications en général, et quelquefois des conflits d'intérêt entre certains membres qui désirent particulièrement s'accaparer du pouvoir.

Connaissance mutuelle. Le simple désir de connaître les autres (affiliation) entraîne des interactions, donc des communications. On peut particulièrement observer ce phénomène à partir de la manifestation de l'acceptation mutuelle des uns pour les autres, ou encore, à partir de la vérification de son acceptation personnelle par les autres.

Expériences antérieures. A ces quatre facteurs, on peut ajouter un cinquième déterminant. Il s'agit des expériences antérieures. Ainsi, les expériences vécues par un membre avec les autres membres du groupe ou dans des situations semblables influenceront les comportements d'un individu. Ces expériences antérieures influenceront particulièrement l'interprétation des messages provenant des autres membres. Comme le disent Bany et Johnson (1971), on juge les autres et les événements au travers ses propres valeurs qui sont issues des expériences antérieures. C'est ce que certains auteurs, tels Richard (1977), Napier et Gersenfeld (1973), appellent "l'approche perceptuelle" de la communication. En fait, ce qui devient important, ce n'est pas le message lui-même, mais ce qui est compris dans ce message.

Fonctions d'émetteur et de récepteur. L'habileté avec laquelle une personne utilise les principes favorisant la communication, ainsi que les différentes techniques propres à la fonction d'émetteur et à la fonction de récepteur, déterminera une bonne partie de la qualité de la communication. Ce facteur influencera non seulement l'efficacité de la communication, mais aussi la satisfaction des interlocuteurs. Il fut démontré que l'application de certaines de ces techniques accélérait la résolution de conflit entre des individus dans un groupe. Les techniques pour l'émetteur et le récepteur ont été décrites à la section 2.2.4.

DETERMINANTS COLLECTIFS

Les déterminants individuels ont surtout expliqué *pourquoi* un individu communique dans un groupe. Les déterminants collectifs expliquent surtout *comment* s'organise la communication dans un groupe. Ainsi, on verra que la plu-

part des processus de groupes influencent la communication. Cette situation est tout à fait normale puisque c'est par la communication que les autres processus de groupes se manifestent au travers la vie du groupe. Les déterminants collectifs analysés sont: caractéristiques des membres, structure, conflits, climat, leadership, cohésion, feed-back, objectifs collectifs et motivation.

CARACTERISTIQUES DES MEMBRES

Il est normal d'observer des façons de communiquer différentes d'un groupe à l'autre selon les membres qui composent le groupe. Bany et Johnson (1971) ont résumé l'influence de certaines variables, telles: l'âge, le sexe, la personnalité et le statut social.

Concernant *l'âge*, la seule généralisation que l'on puisse faire, c'est que l'enfant avant six ans, est moins sociable et qu'après six ans, plus il vieillit, plus il devient apte à communiquer avec les autres membres d'un groupe. Toutes les autres recherches visant à trouver d'autres généralisations, comme par exemple la communication dans tel ou tel types de groupes, ne sont pas concluentes.

Concernant le *sexe*, la première observation qui fut faite dans des groupes-classes, fut que les garçons et les filles, à partir de la période pré-adolescence, commencent à éviter de se parler, ou parfois s'expriment du mépris, les uns envers les autres. Ainsi, à cette époque, on observe un regroupement à partir du même sexe. Lorsque les jeunes arrivent à l'adolescence, ils recommencent à avoir de l'attirance pour l'autre sexe. On doit noter que certains auteurs, dont Bonney (1954), soutiennent que cette différence entre les sexes n'est pas réelle et qu'elle est simplement dûe à une influence socio-culturelle.

Concernant la *personnalité*, c'est un peu comme pour le leadership, il n'y a pas de traits de personnalité standard qui assurent une meilleure communication. Cependant, la synthèse des différentes études effectuées par Bany et Johnson (1971), fait ressortir quelques caractéristiques personnelles qui semblent favoriser la communication d'un membre avec les autres membres d'un groupe. Ces traits de personnalité sont: être enthousiasme, joyeux, amical, équitable envers tous les membres du groupe, apprécier la plaisanterie et proposer des

activités. Ici, il semble toutefois que si l'on veut améliorer notre communication, il serait plus avantageux non pas d'essayer de développer des traits de personnalité, mais plutôt de s'entraîner à mettre en pratique les principes et les techniques favorisant la communication, tels qu'enseignés à la section précédente.

Concernant le *statut social*, il semble que les individus communiquent davantage avec ceux qui sont de même statut social qu'eux. Cependant, cet état de fait semble moins important dans les groupes-classes que dans les groupes sociaux.

Concernant la *compatibilité*, si on se réfère à la section 2.2 (Approche qualitative), on peut constater que la compatibilité peut influencer la communication étudiant-professeur. Ainsi quelques recherches (Pease, Locke et Burlingame, 1971; Carron et Bennett, 1977; Carron, 1978), en utilisant l'instrument de Schutz (FIRO-B) (1966), ont établi qu'il pouvait y avoir des problèmes de communication au niveau de l'inclusion, du contrôle et de l'affection. De plus, la recherche de Percival (1971) a démontré qu'il y avait une forte différence entre la perception des athlètes et celle des entraîneurs par rapport au rôle de ce dernier. Il semble évident qu'une incompatibilité, soit au niveau des rôles, soit au niveau de la personnalité, entraîne une moins bonne communication et des conflits interpersonnels.

STRUCTURE

La structure même du groupe, c'est-à-dire la taille du groupe, la hiérarchie, les réseaux de communication et le fonctionnement général du groupe, influence la communication entre les membres.

Concernant la *taille du groupe*, il a été observé par Hare (1952) que les interactions, dans des groupes nombreux, tendent à diminuer et que la satisfaction des participants était très faible lors des discussions.

En sport, le cas des équipes de football vient immédiatement à l'esprit. En effet, il ne faudrait pas s'attendre à pouvoir instaurer un réseau de communication aussi intense dans une équipe de football que dans une équipe de basket-ball par exemple. Donc, dans une telle équipe, l'entraîneur doit se

résigner à travailler davantage en sous-groupe ou à être plus directif. Heureusement pour les entraîneurs de ces équipes, il a été observé que les groupes plus nombreux tolèrent davantage les comportements autoritaires (Hemphill, 1950).

Napier et Gershenfeld (1973) affirment que c'est dans un groupe de cinq à sept personnes que la communication semble le mieux fonctionner et satisfaire les membres. Selon Anzieu et Martin (1968) un groupe efficace est composé de 3 à 12 individus. Tandis que pour Hare, Borgotta et Bales (1962), l'efficacité optimum se situerait à cinq membres.

En sport, les règles du jeu déterminent grandement le nombre de joueurs dans une équipe. On pourrait cependant recommander de garder le moins de joueurs possible par équipe, tout en tenant compte des départs éventuels au cours de l'année.

Concernant la *hiérarchie* dans un groupe, Hurwitz, Zander et Hymovitch (1968) ont démontré, lors de leurs expériences sur des groupes de tâches, que ceux qui ont un statut élevé dans un groupe, reçoivent plus de communications que les autres.

Cette situation s'applique aussi à l'équipe sportive. En effet, les communications sont presque toujours orientées vers l'entraîneur. Si ce dernier veut stimuler la participation de tous, lors d'une discussion, il doit, à l'occasion, retourner l'information ou la demande d'information aux autres membres du groupe.

D'autre part, à partir des résultats de recherche de Kelley (1951), on peut s'attendre à ce que les individus occupant un statut élevé dans un groupe, restreignent les communications qui tendent à réduire leur pouvoir. A ce sujet, le professeur doit, non seulement surveiller ses propres comportements, mais aussi surveiller les attitudes de certains leaders parmi les étudiants, qui risquent de réduire la participation de l'ensemble des membres du groupe-classe.

Concernant les *réseaux de communication*, un certains nombres d'expériences ont été réalisées afin d'établir quelle disposition des membres favorisait le plus la communication dans un groupe. Les principaux réseaux de communication étudiés ont été la chaîne, le cercle, le rayon, la roue et le réseau en Y. La figure 8.9 illustre ces différents réseaux.

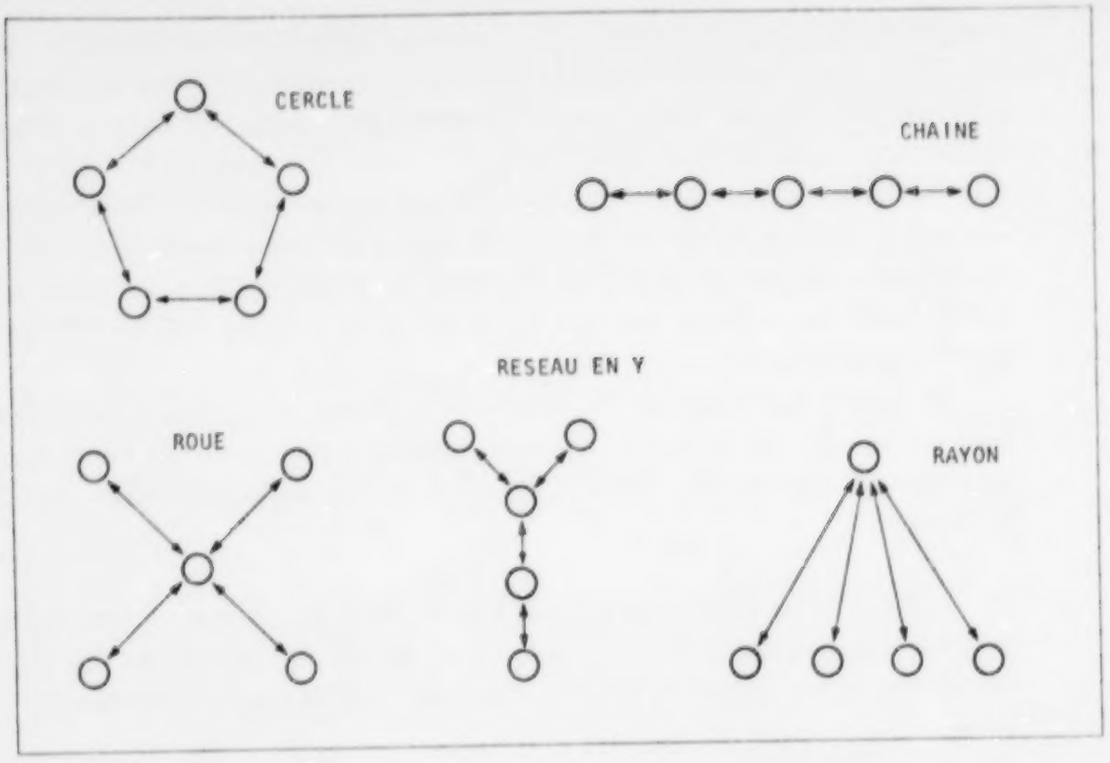


Figure 8.9. Les différents réseaux de communication étudiés en laboratoire.

Les premières expériences ont été réalisées par Bavalas (1950). Il conclut qu'un individu qui occupe une position centrale, comme dans le réseau en Y, la chaîne et la roue, reçoit plus de communication que les autres membres. Dans le domaine du sport, on pense aussitôt au réseau de communication d'une équipe de football, dont le quart-arrière occupe nettement une position centrale par rapport aux autres joueurs. C'est aussi la même situation lorsqu'un entraîneur donne des instructions à son équipe, il utilise presque toujours un réseau en rayon.

D'autres expériences, dont celle de Leavitt (1951), ont permis d'étudier l'effet de ces différents réseaux par rapport à l'efficacité et par rapport à la satisfaction. Les principales conclusions de Leavitt sont les suivantes. Les groupes avec un réseau de communication en roue, (réseau centralisé), avaient une communication plus centralisée, performaient plus rapidement, utilisaient moins de messages et faisaient moins d'erreurs. Cependant, c'était

dans ces groupes que l'expérience était la moins satisfaisante. Par contre, la structure de communication en cercle (réseau décentralisé) était plus lente, nécessitait un plus grand nombre de messages, enregistrait plus d'erreurs. Cependant, c'était dans cette structure que l'expérience de groupe était la plus satisfaisante pour les participants. Ainsi, dans les réseaux de communication, l'efficacité ne concorde pas avec la satisfaction. La figure 8.10 illustre la non-concordance entre l'efficacité et la satisfaction par rapport aux réseaux de communication.

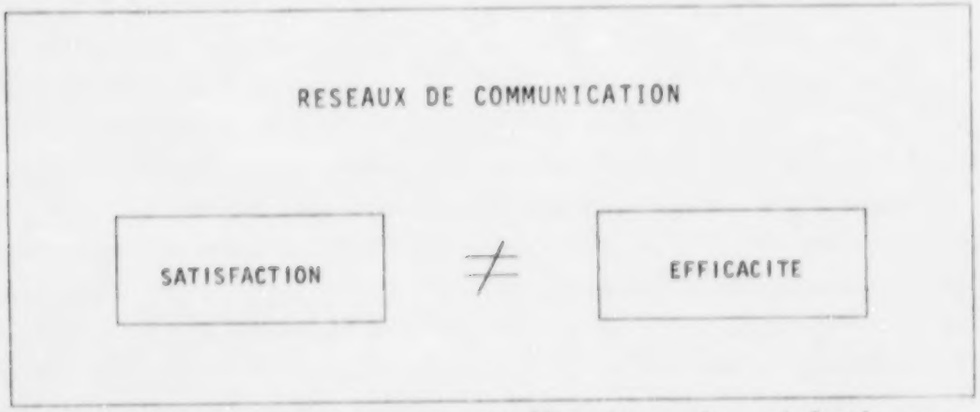


Figure 8.10. La non-concordance entre l'efficacité et la satisfaction par rapport aux différents réseaux.

Il apparaît, selon la revue de la littérature rapportée par Anzieu et Martin (1968), que le réseau "tous circuits" (voir figure 8.11) soit celui qui soit le plus satisfaisant pour les participants et le plus efficace pour résoudre un problème lorsque les informations sont inégalement réparties.

Suite à ces différentes expériences, on peut suggérer des applications pratiques pour le professeur. Ainsi, l'enseignant peut disposer ses étudiants en cercle (réseau tous circuits), et se joindre à ce cercle lorsqu'il désire susciter une discussion active en équipe, soit pour analyser un match, soit pour résoudre un problème. Ainsi, il assure une plus grande satisfaction et pourra mieux réussir à trouver une solution qui convient à tous les étudiants. Par contre, lorsqu'il désire donner des directives ou expliquer une tactique, il aura avantage à disposer ses étudiants en rangée devant lui (réseau en rayon) afin de favoriser la concentration et augmenter l'efficacité et la rapidité dans

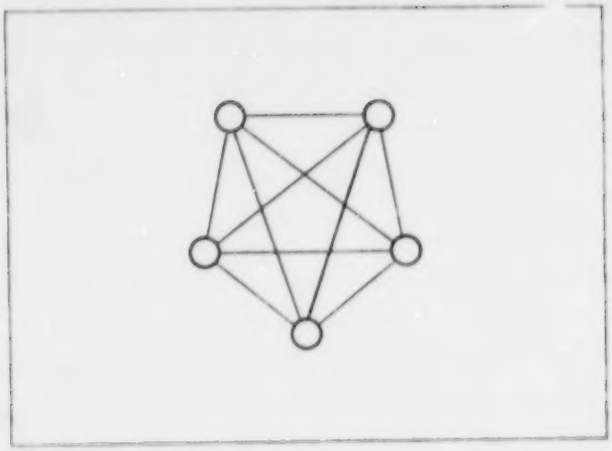


Figure 8.11. Réseau de communication "tous circuits".

la transmission de l'information.

CONFLITS

Festinger (1950) rechercha ce qui pousse les individus d'un groupe à communiquer et trouva que ceci est largement dû aux divergences d'opinions qui existent entre les membres. Lorsqu'il y a uniformité d'opinions, il ne s'exerce aucune pression vers la communication. L'étude de Festinger établit également que non seulement la pression vers la communication augmente en même temps que la non-conformité perçue au sein du groupe, mais encore qu'elle se révèle à son maximum face aux individus dont les opinions et les comportements sont les plus différents. En revanche, lorsqu'une personne n'est pas désirée dans le groupe ou perçue comme non-membre, la communication est moins suscitée envers elle.

CLIMAT

Levy (1969) après avoir compilé l'évolution de plusieurs groupes par la technique de l'auto-biographie du groupe, constate qu'un climat de confiance est un pré-requis à la communication dans un groupe. Combien de fois avons-nous entendu: "Je ne parle pas parce que je sais qu'il y en a qui jacassent sur le dos des autres et qui rapportent nos propos en dehors du groupe".

Pour sa part, Homans (1950) considère que s'il se produit de fréquentes

interactions entre les membres d'un groupe, celles-ci augmentent l'amitié entre les membres; et inversement, si l'amitié entre les membres augmente, les interactions seront plus nombreuses. Par contre, si en situation de conflit, on force des individus à se parler alors qu'ils s'y opposent, on obtiendra l'effet contraire, c'est-à-dire une baisse de la cohésion.

COHESION

Plusieurs études, dont celles de Lott et Lott (1961) ont démontré que dans un groupe cohésif on peut prédire qu'il y aura plus de communications que dans un groupe non-cohésif. Selon Bany et Johnson (1971), ce phénomène s'explique principalement du fait que le degré de participation des membres dans un groupe cohésif est plus uniforme que dans un groupe non-cohésif. Ainsi, tous les membres s'expriment et provoquent davantage de communications.

Individuellement, les membres d'un groupe seront davantage portés à communiquer s'ils se sentent membres à part entière du groupe et responsables du fonctionnement de l'équipe. Ainsi, Jenning (1948) et d'autres chercheurs ont observé qu'un individu qui se sent rejetté ou peu accepté du groupe aura tendance à réduire ses communications dans le groupe. Ici, l'enseignant fait souvent face à un tel problème, c'est-à-dire qu'un ou quelques étudiants ne communiquent pas avec les autres. Avant d'essayer de les inciter à communiquer davantage, il devrait vérifier leur sentiment d'appartenance au groupe et identifier avec eux les causes de ce manque d'intégration.

LEADERSHIP

Bany et Johnson (1971), suite à une synthèse concernant l'effet de certains types de leadership sur la communication concluent qu'un leadership laisser-faire, ou encore, autocrate et centré presqu'uniquement sur le contrôle diminue la communication entre les membres, et particulièrement entre le leader désigné et les membres du groupe. Ce fait s'explique ainsi: un leader inefficace ou inexpérimenté à susciter la participation de tous provoque des frustrations, tandis qu'un leader qui anime bien son groupe en permettant de communiquer dans un certain ordre et en permettant à tous ceux qui désirent s'exprimer de le faire, augmente la satisfaction des participants et la qualité des communications. Une expérience de Preston et Heintz (1949), utilisant volontairement des leaders autocrates et des leaders démocrates pour l'exécution de tâches par des groupes,

soutient l'affirmation précédente.

Donc l'enseignant soucieux de ce phénomène tentera d'utiliser une technique d'animation efficace lors des séances. Il permettra aux étudiants de réagir lorsqu'il présente une nouvelle tactique ou un nouveau système de jeu par exemple. Lors d'une discussion en équipe, il veillera à ce que chacun puisse s'exprimer librement et en toute confiance.

FEED-BACK

L'utilisation des feed-back dans une discussion ou une séance d'apprentissage est reliée à la "phase 3" de la communication, telle qu'elle fut présentée à la section 2.1 (Nature de la communication) et illustrée à la figure 8.2. On doit maintenant ajouter que l'utilisation des feed-back peut se faire de différentes manières.

Leavitt et Mueller (1951) furent parmi les premiers à chercher à découvrir comment la rétroaction ou les feed-back du récepteur à l'émetteur influençaient la transmission d'un message. Leavitt et Mueller pensent que la communication ne peut être efficace, à moins qu'il existe un mouvement de retour (feed-back) vers l'émetteur, permettant à celui-ci de savoir comment il a réussi à transmettre ces informations. Si ce processus s'effectue, il en résulte une adaptation continuelle entre l'émetteur et le récepteur, ce qui a pour effet de rendre la communication efficace.

Dans le cas d'une classe, Bany et Johnson (1971) ont observé que les étudiants ressentent le besoin de réagir aux communications du professeur, et que s'ils n'en ont pas la possibilité, on risque de voir apparaître de la frustration. C'est ainsi que l'on tue souvent la motivation chez les étudiants.

D'autre part, si le professeur donne des feed-back aux étudiants sur leurs comportements ou sur leur degré d'apprentissage, on présume que l'apprentissage sera amélioré. Cette hypothèse a été vérifié par Pryer et Bass (1959) qui ont comparé l'efficacité de deux types de groupes. D'abord, des groupes recevaient des feed-back sur leurs résultats, et d'autres groupes n'en recevaient pas au cours de l'exécution d'une tâche. Les groupes ayant reçu des feed-back ont démontré un plus grand intérêt pour la tâche. Evidemment, l'effet des feed-back risque d'être différent selon que ceux-ci sont positifs ou négatifs, tel qu'il

fut démontré au chapitre "Motivation". Après avoir étudié ce problème, McNeil (1962) conclut que l'enseignement se trouvera amélioré si la rétroaction précise les points suivants:

- jusqu'à quel point les enfants comprennent le sujet;
- quels sont les obstacles rencontrés par les élèves;
- comment peut-on modifier la façon d'enseigner?

Lorsqu'un groupe essaie de résoudre un problème, de réaliser une tâche, ou d'apprendre de nouveaux sujets, la rétroaction est nécessaire pour augmenter l'efficacité. En effet, les activités concernant la résolution de problème, l'apprentissage, ou la réalisation d'une tâche nécessitent une progression vers un objectif; et les membres du groupe ont besoin de savoir s'ils se dirigent vers l'objectif ou s'ils s'en éloignent, en somme, ils cherchent à connaître leur degré de réussite par rapport à cet objectif.

OBJECTIFS COLLECTIFS

Nous avons vu plus tôt dans le texte que la recherche de l'atteinte des objectifs individuels incitait une personne à communiquer avec les autres. Il en est de même pour le groupe dans son ensemble. L'établissement des objectifs collectifs et le cheminement vers l'atteinte de ces objectifs sera la plupart du temps la principale source de communication dans un groupe. Il n'y a malheureusement pas de recherche qui ont analysé la communication en ce sens. Toutefois, l'observation empirique de plusieurs groupes de tâche supporte fortement cette hypothèse.

MOTIVATION

La communication influencée par la motivation est étroitement reliée avec les objectifs collectifs. En effet, plus un groupe de tâche, comme l'équipe sportive en est un, est motivé par l'atteinte des objectifs collectifs, plus les membres de ce même groupe seront portés à communiquer entre eux afin de réajuster continuellement le cheminement du groupe vers l'atteinte de ces objectifs. Un bel exemple de cette situation est illustré lors de l'observation de la communication des joueurs entre eux, et du capitaine avec les joueurs durant un match.

2.4.3 CONSEQUENCES DE LA COMMUNICATION

L'analyse des conséquences de la communication repose davantage sur la logique et sur l'observation empirique que sur la recherche. En effet, très peu de recherches ont analysé la communication en fonction des conséquences, sauf par rapport à la satisfaction, à la résolution de conflits, et à la persistance (motivation). Toutefois, cette section servira de résumé des différentes influences analysées à la section 2.4.2 (Déterminants de la communication). Les conséquences seront analysées à partir de deux catégories: performance et psycho-sociales.

PERFORMANCE

Les deux principales conséquences observées suite à la communication et aux interactions entre les membres d'un groupe sont: *l'atteinte des objectifs* et la *réalisation de la tâche*.

Que ces conséquences surviennent suite aux interactions d'un groupe, cela est évident; cependant il est difficile pour le moment de conclure si tel ou tel type de communication influence positivement ou négativement l'atteinte des objectifs. Ce qui a été démontré (à la section: Déterminants de la communication), c'est qu'une bonne communication entraîne plus d'intérêt pour la tâche, sans pour autant garantir une meilleure performance.

Par contre, l'influence de certains déterminants de la communication, tels, la structure décentralisée par exemple, permettre de prédire certains résultats par rapport à la tâche (une structure décentralisée entraîne une exécution plus lente et plus d'erreurs; une structure centralisée entraîne une exécution plus rapide et avec moins d'erreurs). Quelques recherches, dont celle de Liddell et Slocum (1976), ont démontré que les groupes compatibles résolvaient les problèmes plus rapidement. Par contre, d'autres recherches, dont celle de Hill (1975), ont démontré que les groupes incompatibles performaient mieux.

L'analyse de plusieurs déterminants démontre que ceux-ci provoquent plus de communication dans un groupe, cependant on ne peut pas conclure qu'ils influencent positivement ou négativement la performance selon que la communication est bonne ou mauvaise. C'est le cas de la cohésion, du climat, de la motivation

et du leadership démocrate. Par contre, l'utilisation de feed-back, surtout s'ils sont positifs, influence positivement la performance et l'apprentissage.

PSYCHO-SOCIALES

La principale conséquence psycho-sociale analysée fut la *satisfaction*. En effet, il a été démontré (voir la section: Déterminants de la communication) que s'il y a une bonne communication dans un groupe, basée sur un climat amical, une forte cohésion, un leadership démocrate et des objectifs clairs, la satisfaction des participants était améliorée.

Il est bon aussi de se rappeler que même si des réseaux de communication décentralisés entraînent une moins bonne performance, c'est avec cette forme de communication que les membres des groupes éprouvaient le plus de satisfaction dans l'accomplissement de leur tâche, et ce, particulièrement pour le réseau "tous circuits". Ici le professeur devra user de beaucoup de discernement afin de savoir quand donner l'accent à la communication centralisée ou décentralisée, car il n'existe pas de règles qui peuvent guider ses prises de décisions en toutes circonstances. (Toutefois, une lecture de la section "Conséquences du leadership" au Chapitre 5, pourra aider le professeur à savoir quand il est avantageux de prendre des décisions de façon autocrate ou centralisée et démocrate ou décentralisée).

Concernant la *résolution de conflits*, il a été démontré qu'une communication basée sur l'utilisation des feed-back (particulièrement par l'écoute active), un leadership exercé de façon démocrate et une bonne cohésion, favorisait la résolution de conflits dans un groupe. Par contre, l'impossibilité de communiquer librement et une mauvaise définition des rôles retardaient la résolution des conflits et souvent provoquaient de la frustration qui pouvait aller jusqu'à l'abandon de l'équipe.

Concernant l'ajustement des *attentes* mutuelles, l'observation de groupes, soit pas la technique de l'observation participante, soit par l'analyse quantitative avec des grilles d'observation peut révéler que la communication permet de réajuster continuellement les attentes des participants, et ce, particulièrement en fonction des besoins et des objectifs.

Une autre conséquence de la bonne ou mauvaise communication est la *motivation* (orientée vers la *persistance*). Par exemple, la compatibilité peut influencer la persistance. Ainsi, chez les sujets utilisés par Carron et Bennett (1977) pour leur recherche, on observa que les athlètes compatibles avec leur entraîneur, avaient en moyenne 2.68 années de participation, alors que les athlètes incompatibles avec leur entraîneur n'avaient que 1.85 année de participation en moyenne. Carron (1980) explique ce fait en présumant que les athlètes incompatibles furent exclus de l'équipe par l'entraîneur ou qu'ils partirent d'eux-mêmes. En résumé, on s'accorde à dire qu'une bonne relation athlète-entraîneur évite les abandons dans la pratique d'une activité physique (Orlick, 1974; Martens, 1980).

Malheureusement, les résultats de recherche que nous possédons présentement ne nous permettent pas de conclure au sujet de l'influence de la communication sur les autres orientations de la motivation (sélection et intensité). Par contre, par rapport à la persistance, il fut démontré au Chapitre 7 (Motivation) que la relation étudiant-professeur (bonne communication, compatibilité, etc.) influençait positivement la motivation. Puis, à la section "Déterminants de la communication" du présent chapitre, on a constaté que la motivation influençait aussi la communication. C'est donc, encore une fois, un modèle circulaire qui constitue la meilleure image pour démontrer l'inter-relation qui existe entre la communication et la motivation. Ce modèle est illustré à la figure 8.12.

Finalement, une des conséquences recherchées par le travail en groupe et la participation à une équipe sportive, selon les experts et selon des enquêtes menées auprès des participants, est la recherche d'approfondir les *relations interpersonnelles* avec les autres membres et d'améliorer la connaissance mutuelle dans le groupe.

3. APPLICATIONS PRATIQUES

Tout au long de ce chapitre, particulièrement à la section "approche qualitative", il vous a été présenté des techniques pratiques en vue d'améliorer votre communication. Cette partie du texte complètera les précédentes en ana-

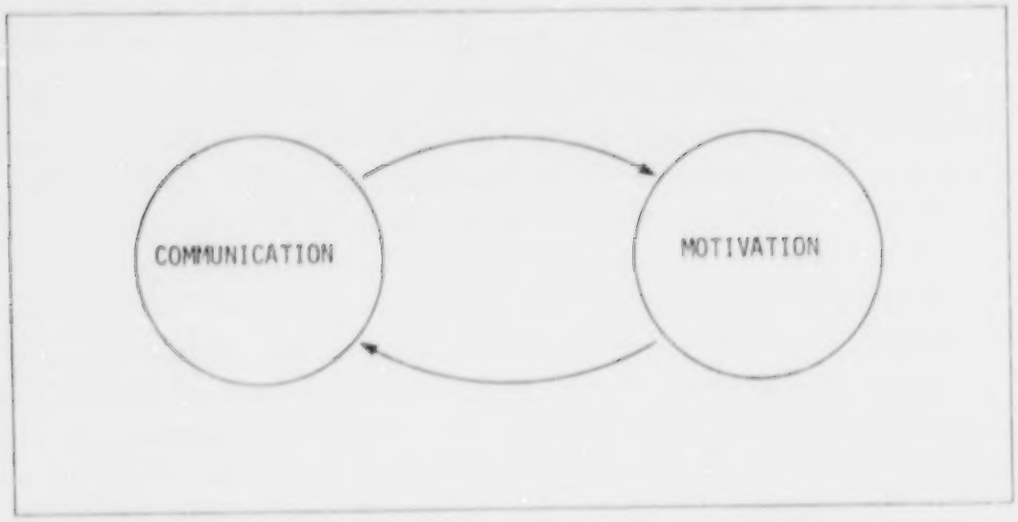


Figure 8.12. Inter-relation entre la communication et la motivation.

lysant quelques éléments qui surviennent assez régulièrement dans la fonction d'animation du professeur. Il vous sera donc présenté une série d'applications pratiques basées sur les principes théoriques déjà énoncés et expérimentés dans le contexte d'une équipe sportive.

3,1 FACILITER L'EXPRESSION DES ETUDIANTS

Les occasions où le professeur est directif sont nombreuses. En effet, il doit constamment donner des commandements sur les exercices à faire, comment les faire, comment les corriger. Il doit donc y avoir des moments de dialogue entre les étudiants et le professeur afin de compenser cette communication unilatérale.

Ce dialogue peut être engagé lors de réunions informelles avant ou après les cours, ou encore, lors de réunions formelles pour discuter du fonctionnement des équipes ou pour analyser les tournois. On peut observer certains professeurs qui, même dans ces circonstances ne permettent pas aux étudiants de s'exprimer. Certains autres, veulent bien faire et désirent que les étudiants participent à la discussion, mais leurs comportements n'incitent pas les étudiants à exprimer franchement leurs opinions. Par exemple, chaque fois qu'un étudiant donne son opinion, le professeur le contredit plutôt que de partir de ce que l'étudiant a dit et de compléter ou de relancer la discussion sur un point qui

ne semble pas clair.

Le meilleur conseil pratique que l'on puisse donner à ce sujet serait l'utilisation des feed-back par les étudiants. Le professeur devrait non pas seulement accepter que les étudiants lui donnent des feed-back, mais en plus il devrait provoquer la rétroaction de la part des étudiants. Par exemple, à la fin des cours, le professeur peut réunir ses étudiants et leur demander ce qui a bien été et ce qui a mal fonctionné, ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas aimé durant ce cours. On peut faire de même lors de l'analyse des tournois. Le professeur, avant de donner ses commentaires, soutenus par ses "savantes statistiques", peut demander les commentaires des étudiants et leur perception par rapport aux joutes. Ainsi, les étudiants se sentent à l'aise de s'exprimer et surtout ils sentent que l'enseignant les implique dans les prises de décision et le fonctionnement du groupe-classe. La communication et la motivation en seront certainement améliorées. Une seconde lecture des sections suivantes constituera un complément utile au développement de l'habileté à bien communiquer: Obstacles à la communication, Principes favorisant la communication, Techniques favorisant la communication (émetteur, récepteur).

3.2 CONFLIT ENTRE LE PROFESSEUR ET LES ETUDIANTS

Il arrive quelquefois qu'il se produit un conflit entre le professeur et les étudiants. Cela peut devenir un affrontement entre l'enseignant et le groupe tout entier, car le professeur peut être pratiquement exclu du groupe. Pour faire face à un tel problème, Terry Orlick (1980) a proposé quelques solutions intéressantes dans son volume *In pursuit of excellence*. Pour notre part, nous attirons votre attention sur deux méthodes qui semblent efficaces.

La première consiste à convoquer une réunion du groupe et à mettre à l'ordre du jour la situation conflictuelle. Evidemment, il n'est pas facile pour un professeur de poser un tel geste. D'abord, il n'a probablement pas l'habitude de dialoguer avec les étudiants et de faire appel à eux pour trouver des solutions à des problèmes. Puis, il n'est jamais facile de discuter d'une situation conflictuelle. A court terme, c'est plus facile d'éviter le problème, cependant à long terme, cela peut entraîner la mort du groupe. De plus ce n'est certainement pas intéressant pour un professeur de travailler

dans de telles conditions. Lors de ce type de réunion, le professeur devrait surtout éviter de blâmer les étudiants. Ce devrait être une occasion qui permet aux deux parties de présenter leur point de vue; ce que chacun n'aime pas, et dans un second temps, élaborer des solutions qui permettraient d'en arriver à un meilleur fonctionnement. La plupart du temps, le professeur sera surpris par l'esprit de collaboration des étudiants. En effet, lorsqu'on permet à quelqu'un de s'exprimer, il devient moins agressif et plus collaborateur car il peut entrevoir des solutions au problème plutôt que de considérer la situation comme un cas désespéré.

La deuxième méthode qui peut être utilisée, est l'application des principes de la première, mais cette fois avec l'aide d'une tierce personne. En effet, si le professeur se sent réellement mal à l'aise dans une telle situation ou qu'il juge qu'il n'a pas d'expérience en résolution de conflit, il peut faire appel à une personne plus expérimentée dans le domaine et qui pourra jouer le rôle de médiateur. Ce dernier peut utiliser un questionnaire tel que proposé par Orlick (1980), ou simplement demander à chacun de s'exprimer sur ses besoins durant que les autres écoutent sans l'interrompre, sauf pour demander des clarifications. Une telle rencontre devrait suivre les étapes de résolution de conflit, telles que décrites au Chapitre 5: Cohésion. Ces étapes sont:

- convoquer une discussion dans le groupe;
- présenter ou faire présenter la situation conflictuelle;
- s'assurer que chacun des membres comprend le problème;
- permettre à chacun de présenter son point de vue;
- forcer le groupe à identifier les causes du conflit;
- forcer le groupe à proposer des solutions possibles;
- après avoir évalué les différentes solutions, privilégier une ou des solutions;
- établir un plan d'action afin d'expérimenter la ou les solutions;
- évaluer les résultats obtenus après un certain laps de temps.

3.3 CONFLIT ENTRE DEUX ETUDIANTS

Il se peut que la communication étudiant-professeur soit très bonne et qu'il n'y ait pas de problème dans le groupe à ce sujet. Par contre, il peut

y avoir des problèmes de communication, ou même un conflit entre deux étudiants dans une équipe. Cette situation, sans être idéale est presque normale. En effet, on regroupe de huit à 15 individus (selon la discipline sportive) avec des personnalités et des goûts différents, on doit donc s'attendre à ce qu'il y ait, à l'occasion, des "petites frictions" entre les étudiants.

Souvent des conflits sans trop d'importance vont se solutionner d'eux-mêmes, ou à l'aide des coéquipiers. Toutefois, lorsqu'un conflit entre deux joueurs persiste, on pense qu'il est dans les tâches du professeur (fonction d'animation) d'intervenir auprès de ces étudiants. Son intervention peut suivre les étapes suivantes:

1- Aviser individuellement chaque étudiant concerné que le conflit ou l'animosité qui existe entre lui et son coéquipier nuit au climat et au fonctionnement de leur équipe.

2- Si l'étape 1 ne suffit pas à régler la situation, on suggère une rencontre du professeur avec les deux étudiants concernés, où le professeur joue le rôle de médiateur. Ici, l'expérience nous a appris qu'il ne faut pas forcer les étudiants à s'exprimer de l'affection, comme par exemple se serrer la main, s'ils n'ont pas d'abord régler leur conflit. De telles initiatives doivent venir des étudiants eux-mêmes. Le rôle du professeur consiste donc d'abord à contrôler la discussion entre les deux étudiants afin que ça ne tourne pas au vinaigre. Puis, à essayer de faire clarifier par chacun le problème qu'il ressent par rapport au fonctionnement de l'autre. Le professeur doit toujours veiller à ce que chacun exprime sa perception personnelle, plutôt que d'exprimer des blâmes à l'autre. De plus, il doit inviter les interlocuteurs à s'écouter sans se couper la parole et à être attentifs à ce que l'autre dit au sujet du problème.

3- Si une rencontre, telle que proposée à l'étape 2, n'a pas donné de résultat, les étudiants concernés devraient être avisés qu'ils ne peuvent peut-être pas se changer et devenir compatibles, cependant leur conflit interpersonnel ne devrait pas perturber le fonctionnement de leur équipe. C'est donc un appel à la tolérance. Si le conflit perturbe réellement leur équipe, il est probablement utile d'informer l'équipe que les deux étudiants concernés ont reçu un tel avis.

3.4 GRILLE D'ANALYSE DE LA COMMUNICATION

Un professeur peut avoir appris tous les principes et toutes les techniques favorisant la communication. Cela ne lui garantit pas qu'il réussira parfaitement à appliquer tous ces principes. C'est pourquoi, lors de stages ou de discussions de problèmes de communications avec des professeurs, ceux-ci aiment bien avoir un instrument qui va leur permettre de vérifier s'ils réussissent à appliquer les principes de la communication une fois revenus dans l'action. Ainsi, il vous sera présenté une grille d'analyse de la communication.

La section "approche quantitative" du présent texte vous a présenté le cadre théorique qui a servi à la construction de cette grille. Cette section sera consacrée à la présentation l'application et l'utilisation de cette grille. Le tableau 8.9 présente la grille d'analyse de la communication. Le tableau 8.10 présente la description, les objectifs, l'application, la compilation et l'interprétation de la grille d'analyse. Le tableau 8.11 présente la définition des éléments utilisés pour observer la communication du professeur.

3.5 RAPPEL DE QUELQUES CONSEILS PRATIQUES

- Un bon communicateur doit être capable de jouer à la fois le rôle d'émetteur et de récepteur.
- On donne l'accent à la fonction d'émetteur si on a un problème et à la fonction de récepteur si c'est notre interlocuteur qui a un problème.
- On doit être conscient dans un groupe sportif, que les étudiants sentent eux aussi le besoin de s'exprimer, de jouer le rôle d'émetteur.
- Le principal obstacle à la communication vient du fait que l'on est porté à vouloir changer ou influencer notre interlocuteur.
- On retrouve trois types d'obstacles à la communication: obstacles situationnels, obstacles émotionnels et obstacles comportementaux.
- Les obstacles situationnels sont: définition imprécise des rôles, conflit de personnalité, perturbation, compétition et visions différentes des événements.
- Lorsqu'il enseigne, le professeur ne devrait pas tolérer que les étudiants parlent en même temps que lui. Il est préférable d'arrêter les explications et de s'informer sur les causes de la distraction.
- Les obstacles émotionnels sont: anxiété, insécurité, idées pré-conçues, frustration, trop d'émotions.

Tableau 8.9 — Grille d'analyse de la communication (adapté de Lasnier et Villeneuve, 1981)

Grille d'analyse de la communication		
1. OBJECTIFS		
A) Objectifs clairs	*B) Objectifs ambigus*	
T =	T =	
2. DIRECTIVES		
A) Directives claires	*B) Directives ambiguës*	
T =	T =	
3. RENFORCEMENTS		
A) Positifs	*B) Négatifs*	*C) Neutres*
T =	T =	T =
4. RÉACTIONS AUX MESSAGES DE L'ÉTUDIANT		
A) Écoute positive	*B) Écoute négative*	
T =	T =	
5. REMARQUES		
– *obstacles à la communication:* – *principes et techniques favorisant la communication:*		
Note: chaque message verbal est coté par un 1, T = Total		

Tableau 8.10. Description, objectifs, application, compilation et interprétation de la grille d'analyse de la communication.

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
- Cette grille d'analyse présente différents éléments de la communication (objectifs, directives, renforcements et réactions aux messages de l'étudiant (observables à l'intérieur d'un cours). - Ces éléments de communication sont cotés par un observateur. - L'instrument se limite à l'observation du langage verbal et à la communication du professeur. - Cette grille d'analyse est composée de trois éléments propres à l'émetteur du message (objectifs, directives, renforcements) et d'un élément propre au récepteur (réaction aux messages).	- Aider le professeur à prendre conscience de la façon dont il communique avec son équipe. - Identifier les comportements souhaitables (techniques de communication efficaces) et les comportements à éviter (obstacles à la communication) en vue d'améliorer la communication dans le cadre de son enseignement. - Analyser la communication à partir de la façon d'énoncer: . les objectifs (clairs ou ambigus) . les directives (claires ou ambiguës) . les renforcements (positifs, neutres ou négatifs). . la façon dont le professeur écoute les messages des étudiants (écoute positive ou négative).	- Moment d'application: idéalement un professeur devrait se faire observer au moins deux fois, c'est-à-dire au début et au milieu de la saison. - Temps d'observation. Il y a deux modes possibles: . observation continuelle durant tout un cours; . observation échelonnée sur deux séquences de 15 minutes à l'intérieur d'un cours (méthode utilisée pour compenser la difficulté de concentration d'un observateur non-entraîné). - Climat. Le professeur choisit comme observateur un collègue avec lequel il se sent en confiance. L'observateur est considéré comme un aide et non un juge. - Le professeur et l'observateur doivent s'entendre clairement sur la définition des termes et la façon de coter les messages verbaux (utiliser le tableau: définition des termes). - L'observateur cote chacun des messages verbaux émis par le professeur (cote par unité de message), en utilisant un 1. A la fin de l'observation, l'observateur	- Compiler le nombre de messages pour chacune des catégories de communication. - Pour chacun des éléments (objectifs, directives, renforcements, réactions aux messages de l'étudiant, comparer les différentes catégories de messages afin de déterminer le style de communication (clair, ambigu, positif, neutre, négatif) privilégié par rapport à cet élément. - Idéalement, une communication efficace devrait être centrée sur une forte concentration d'objectifs clairs, de directives claires, d'écoutes positives. Toutefois, au niveau des renforcements on devrait retrouver un certain équilibre entre des renforcements négatifs et positifs, tout en maintenant les renforcements positifs nettement majoritaires. On observera aussi de nombreux renforcements neutres, ce qui est préférable à un renforcement négatif.

Tableau 8.10. (suite)

DESCRIPTION	OBJECTIFS	APPLICATION MOMENTS ET MODES	COMPILATION ET INTERPRETATION
		fait le total des messages enregistrés dans chaque catégorie (T =). - Chaque message doit nécessairement être classifié dans une seule catégorie. - Après entente avec le professeur, l'observateur indique toute remarque pertinente pouvant aider le professeur. Idéalement, l'observateur devrait se référer à la section "approche qualitative", afin de pouvoir mieux observer les obstacles à la communication, ainsi que les principes et les techniques favorisant la communication. - Le professeur présente l'observateur au début de la pratique et explique que sa fonction consiste à analyser la communication du professeur et non celle des étudiants. - L'observateur se place à un endroit propice afin de ne pas déranger le groupe.	- Il serait avantageux de se servir de cette grille pour amorcer une discussion entre le professeur et l'observateur sur les différentes méthodes utilisées pour transmettre un message pédagogique (se référer à la section "approche qualitative").

Tableau 8.11. Définition des termes de la grille d'analyse de la communication.

GRILLE D'ANALYSE DE LA COMMUNICATION
DEFINITION DES TERMES

1. OBJECTIFS

A) Objectifs clairs:
- le professeur donne les raisons pour lesquelles les étudiants font tel apprentissage ou exécute tel geste; il donne le ou les objectifs de la pratique;
- ces objectifs sont énoncés avec précision et clarté.

B) Objectifs ambigus:
- le professeur ne donne pas les objectifs en relation avec la tâche ou la pratique;
- les objectifs sont énoncés avec confusion (trop synthétiques, trop longs).

2. DIRECTIVES

A) Directives claires:
- les directives organisationnelles sont présentées aux étudiants de façon claire et précise;
- le professeur indique comment, quand et où se grouper et se déplacer lors de l'exécution d'une tâche (on se groupe par trois);
- une directive est claire si elle est comprise par les étudiants;
- fait référence à quelque chose de nouveau (un nouvel apprentissage).

B) Directives ambiguës:
- le professeur ne donne pas de directives organisationnelles;
- les directives sont ambiguës, trop courtes ou trop longues;
- le professeur utilise un langage hermétique.

3. RENFORCEMENTS

A) Renforcements positifs:
- le professeur encourage simplement (c'est bien; bonne exécution; continue comme ça);
- il souligne au groupe le travail d'un étudiant;

Tableau 8.11. (suite)

- il souligne le travail du groupe;
- il louange le travail, l'effort, la performance d'un individu ou du groupe.

B) Renforcements négatifs:
- critique négativement le travail, l'effort, la performance d'un individu ou du groupe (ton lancer est mauvais);
- utilise le sarcasme ou le blâme envers un individu ou le groupe (tu lances mal, tu joues mal).

C) Renforcements neutres:
- c'est une directive non-organisationnelle, se réfère donc à l'apprentissage d'un ou de plusieurs étudiants (allez-y; on travaille fort);
- c'est une directive mais elle fait référence à quelque chose déjà vue, par opposition à la catégorie directives (lance plus haut);
- regroupe les corrections techniques et tactiques (ex.: rentre ton coude; ne pars pas de si loin; place-toi à ta position en défensive);
- regroupe les directives et remarques relatives à l'arbitrage (ex.: pars le ballon en touche; message à l'arbitre: tu dois annoncer un jet franc dans cette situation);
- les messages demeurent neutres: ex.: place-toi à ta position en défensive, par opposition à: tu te places mal en défensive (renforcement négatif).

4. REACTIONS AUX MESSAGES DE L'ETUDIANT

A) Ecoute positive:
- le professeur adopte une attitude empathique devant l'étudiant qui émet un message;
- il demande des précisions ou des explications;
- il acquiesce l'opinion de l'étudiant ou du groupe;
- il vérifie l'opinion ou la perception d'un étudiant ou du groupe;
- il pratique l'écoute active;

- pour plus de détails, vous référer à la section "Techniques favorisant la communication" (2.3.4).

B) Ecoute négative:

- le professeur refuse d'écouter un étudiant ou le groupe;
- il refuse de répondre;
- il répond sur un ton agressif;
- pour plus de détails, vous référer à la section "Obstacles à la communication" (2.3.2).

5. REMARQUES

- toute remarque pertinente qui pourrait aider le professeur;
- tout élément de communication sur lequel le professeur désire de l'information (entente convenue avec l'observateur).

Exemple:

. Répétition d'un même mot ou d'une même expression (O.K! Ca va!).

. Le professeur se place-t-il bien pour communiquer avec sa classe.

. Le professeur poursuit les explications théoriques même lorsqu'il a perdu l'attention du groupe.

- Les obstacles comportementaux sont: langage, autocratie, sarcasme, jugement, blâme, commander, rassurer et distraire.
- On devrait essayer d'éviter de juger et de blâmer les étudiants, particulièrement lorsqu'on corrige une erreur. C'est le geste qui est mauvais, et non l'étudiant.
- Lors d'une résolution de conflit, on devrait éviter l'ultimatum, et plutôt chercher à faire participer l'étudiant à la recherche de solutions.
- Les principes qui favorisent la communication sont:

. écoute attentive;
. être empathique (se mettre à la place de l'autre);
. connaître et s'intéresser à la personne elle-même (en tant qu'individu et non seulement en tant qu'étudiant);
. être conscient que l'on juge les autres au travers ses propres valeurs (danger de déformer le message);
. s'assurer que l'on parle le même langage;
. s'assurer que l'on a la même perception des événements (sinon, sur quel point elle diffère);
. contrôler ses émotions;
. être objectifs (ne pas arranger les choses à son avantage);
. ne pas porter de jugement sur les autres;
. accepter de s'inter-influencer;
. créer un climat de confiance (être honnête et non menaçant);
. être conscient de ses propres besoins dans les interactions (être capable de passer de l'écoute active, à l'expression de son besoin).

- Les techniques favorisant la communication pour la fonction d'émetteur sont:

. l'expression de son besoin;
. objectif clair;
. directive claire;
. feed-back;
. vérification de l'effet du message.

- Les techniques favorisant la communication pour la fonction de récepteur sont:

. la parole qui invite à parler;
. la réponse d'encouragement (étoffement);

. la répétition (perroquet);
. la demande de précision;
. la reformulation;
. l'écoute active.

- Le feed-back peut être utilisé de trois façons. Premièrement, par le récepteur pour exprimer à l'émetteur ce qu'il a compris de son message. Deuxièmement, par l'émetteur pour situer l'étudiant par rapport à son degré d'apprentissage. Troisièmement, par l'émetteur qui demande au récepteur de lui donner des feed-back afin de s'assurer que son message a été bien compris.
- Les déterminants individuels de la communication sont: identification, objectifs, pouvoir, connaissance mutuelle, expériences antérieures, fonction d'émetteur et de récepteur.
- Les déterminants collectifs de la communication sont: caractéristiques des membres (âge, sexe, personnalité, statut social, compatibilité), structure (taille du groupe, hiérarchie, réseaux de communication), conflits, climat, leadership, cohésion, feed-back, objectifs collectifs, motivation.
- *Taille du groupe.* La communication étant plus efficace dans des petits groupes (trois à 12 individus), il est recommandé de regrouper le moins de joueurs possibles par équipe, tout en tenant compte des départs éventuels et de la situation d'apprentissage.
- *Hiérarchie.* On devrait être vigilent, de sorte que certains leaders ne monopolisent pas les communications dans le groupe.
- *Réseaux de communication.* Lorsqu'il désire susciter une discussion active en équipe, soit pour analyser un tournoi, soit pour résoudre un problème, le professeur aura avantage à disposer ses étudiants en cercle (réseau tous circuits) et à se joindre au groupe dans le cercle. Par contre, lorsqu'il désire donner des directives ou enseigner une tactique, il devrait disposer ses étudiants en rangée devant lui (réseau en rayon).
- *Climat.* Un climat de confiance est un pré-requis à la communication dans un groupe.
- *Cohésion.* Lorsqu'il y a des membres d'une équipe qui communiquent moins avec les autres, avant d'inciter ceux-ci à communiquer davantage, on devrait vérifier leur sentiment d'appartenance à l'équipe et identifier avec eux les causes de ce manque d'intégration.

- *Leadership.* On doit se rappeler qu'un leadership laisser-faire ou un leadership centré sur le contrôle diminue la communication. Par contre un leadership de type démocrate permettant à tous ceux qui le désirent de s'exprimer librement, augmente le nombre de communications, ainsi que la satisfaction des participants.
- *Feed-back.* Les étudiants ressentent le besoin de réagir aux messages du professeur. Si ceux-ci ne peuvent le faire, il surviendra des frustrations. La rétroaction de la part des étudiants permet au professeur de savoir si ceux-ci ont compris son enseignement. Un groupe qui reçoit des feed-back sur le degré de réussite de la tâche ou sur le degré d'apprentissage des membres, apprendra plus rapidement, et sa compréhension sera améliorée. Les objectifs collectifs et la motivation constituent des sources importantes de la communication. Ces facteurs contribuent au réajustement continuel du groupe dans son cheminement.

REFERENCES

Alderman, R. B. Incentive motivation in sport: An interpretative speculation of research opportunities. In B. S. Rushall (Ed.), The status of psycho-motor learning and sport psychology research. Darmouth: Sport Sciences Associates, 1974.

Alderman, R. B. Incentive motivation in sport: An interpretative speculation of research opportunities. In A. G. Fisher (Ed.), Psychology of sport: Issues and insights. Palo Alto: Mayfield Publishing Company, 1976.

Alderman, R. B. Strategies for motivation young athletes. In W. F. Straub (Ed.), Sport Psychology: An analysis of athletes behavior. Ithaca: Mouvement Publications, 1978.

Alderman, R. B., & Wood, N. L. An analysis of incentive motivation in young canadian athletes. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1976, 1, 169-176.

Allen, P. An investigation of administrative leadership and group interaction in department of physical education for women. (Doctoral dissertation, University of Oregon, 1971). Health, Physical Education and Recreation, Microform Publications, GV 349.

Altenberger, H., & GrÜbing, S. Systematic classroom observation as a method of sport pedagogy. International Journal of Physical Education, 1978, 15 (2), 21-25.

Anderson, W. G., & Barrette, G. T. Teacher behavior. In W. G. Anderson & G. T. Barrette (Eds.), What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Monograph 1, Motor Skills: Theory into Practice, 1978.

Anderson, R. P., & Kell, B. L. Student attitudes about participation in classroom groups. Journal of Educational Research, 1954, 48, 255-267.

Anzieu, D., & Martin, J. Y. La dynamique des groupes restreints. Paris: P.U.F. 1968.

Arnold, H. S. Effects of performance and extrinsic reward upon high intrinsic motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 1976, 17, 275-288.

Arnold, G. E. & Straub, W. F. Personality and group cohesiveness as determinants of success among interscholastic basketball teams. In I. D. Williams & L. M. Wankel (Eds.), Proceedings of the Fourth Canadian Psycho-Motor Learning and Sports Psychology Simposium. Ottawa: Department of National Health and Welfare, 1972.

Association Canadienne des Entraîneurs. Théorie de l'entraînement: Niveau 1. Ottawa: Association Canadienne des Entraîneurs, 1979 a.

Association Canadienne des Entraîneurs. Théorie de l'entraînement: Niveau 2. Ottawa: Association Canadienne des Entraîneurs, 1979 b.

Atkinson, J. W. An introduction to motivation. Princeton: Van Nostrand, 1964.

Atkinson, J. W., & Feather, N. T. A theory of achievement motivation. New-York: Wiley, 1966.

Back, K. W. Influence throught social communication. Journal of abnormal and Social Psychology, 1951, 46, 9-23.

Bakerman, R., & Helmreich, R. Cohesiveness and performance: Covariation and causality in an underseas environment. Journal of Experimental Social Psychology, 1975, 11, 478-489.

Bales, R. F. Interaction process analysis: A method for the study of small groups. Cambridge: Addison-Wesley Press, 1950.

Ball, J. R., & Carron, A. V. The influence of team cohesion and participation motivation upon performance success in intercollegiate ice hockey. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1976, 1, 271-275.

Ball, J. R., & Carron, A. V. An analysis of the cause-effect characteristics of cohesiveness and participation motivation in intercollegiate hockey. International Review of Sport Sociology, 1977, 2 (12), 49-60.

Banta, T. J., & Nelson, C. Experimental analysis of resource location in problem-solving groups. Sociometry, 1964, 27, 488-501.

Bany, M. A., & Johnson, L. V. Dynamique des groupes et éducation. Paris: Dunod, 1971.

Bany, M. A., & Johnson, L. V. Conduite et animation de la classe. Paris: Dunod, 1974.

Bass, B. M. The orientation inventory. Polo alto: Consulting Psychologists Press, 1962.

Bavalas, A. Communication patterns in task-oriented groups. Journal of the Acoustical Society of America, 1950, 22, 725-730.

Bavalas, A. Communication patterns in task-oriented groups. In D. Cartwright & A. Zander (eds.), Group Dynamics. New York: Harper and Row, 1968.

Beard, J. G., & Ragheb, M. G. Measuring leisure satisfaction. Journal of Leisure Research, 1980, 12 (1), 20-33.

Beardsley, K. P. Developing sports club activities to meet student needs and interests. Physical Education Newsletter, December 1976, 3-7.

Beir, E. G. Nonverbal communication: How we send emotional messages. Psychology Today, 1974, 8, 54-56.

Benne, K. D., & Sheats, P. Functional roles of group members. Journal of Social Issues, 1948, 2, 42-47.

Berelson, B., & Steiner, G. A. Human behavior. New York: Harcourt, Brace and World, 1964.

Berenda, R. W. The influence of the groups on the judgments of children. Teachers College, Columbia University, New York, 1950.

Bergeron, J. L., Léger-Côté, N., Jacques, J., & Bélanger, L. Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi: Gaétan Morin & Associés Ltée, 1979.

Berkowitz, L. Group standards, cohesiveness, and productivity. Human Relations, 1954, 7, 509-519.

Berkowitz, L. Group norms among bomber crews: Patterns of perceived crew attitudes "active" crew attitudes, and crew liking related to air crew effectiveness in Far Eastern combat. Sociometry, 1956, 19, 141-153.

Birch, D., & Veroff, J. Motivation: A study of action. Belmont: Brooks-Cole, 1966.

Bird, A. M. Development of a model for predicting team performance. Research Quaterley, 1977, 48, 24-32.

Bird, C. Social psychology. New York: Appelton-Centery, 1940.

Bird, A. M., & Brame, J. M. Self versus team attributions: a test of the "I'm OK, but the team's so-so" phenomenon. Research Quarterly, 1978, 49, (3), 260-268.

Bonney, M. E. Choosing between the sexes on a sociometric measurement. Journal of Social Psychology, 1954, 39, 99-114.

Bovard, E. Group structure and perception. Journal Abnormal and Social Psychology, 1951, 46, 389-405.

Bovard, E. W. Conformity to social norms and attraction to the group. Science, 1953, 118, 598-599.

Bovard, E. W. Interaction and attraction to the group. Human Relations, 1956, 9, 481-489.

Brandon, A., & Sampson, E. E. The effects of role and opinion deviation on small group behavior. Sociometry, 1964, 27, 261-281.

Brook., C. Communication: The key to success. Coaching Women's Athletics, 1979, 5 (4), 11-13.

Butt, D. S. Psychology of sport: The behavior, motivation personality and performance of athletes. New York: Van Nostrand Reinhold, 1976.

Butt, D. S. Short scales for measurement of sport motivations. International Journal of Sport Psychology, 1979, 10 (4), 203-216.

Cadieux, L., Lavigne, P., & Therrien, R. L'état du hockey mineur dans Prescott-Russel. Document non publié, Université d'Ottawa, 1976.

Cardinal, C. Problèmes de communication: Etude de cas. Rapport du 5ième Colloque pour Entraîneurs, Société des Sports du Québec, Trois-Rivières, 26-27-28 septembre, 1980.

Carkhuff, R. R. The art of problem-solving. Amherst: Human Resource Development Press, 1973.

Carkhuff, R. R. L'art de résoudre un problème. Sainte-Foy: Les Editions Saint-Yves Inc., 1978.

Carnegie, D. Comment se faire des amis. Paris: Hachette, 1956.

Carron, A. V. Motivating the athlete. Motor Skills: Theory into Practice, 1977, 1, 23-34.

Carron, A. V. Motivating the athlete. In W. F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca: Mouvement Publications, 1978 a.

Carron, A. V. Role behavior and coach-athlete inter-action. International Review of Sport Sociology, 1978 b, 13, 51-65.

Carron, A. V. Social psychology of sport. Ithaca: Mouvement Publications, 1980.

Carron, A. V. La cohésion. Nouveautés en Science de l'Entraînement, 1980-81, pp. 10-12, 49.

Carron, A. V., Ball, J. R., & Chelladurai, P. Motivation for participation, success in performance and their relationship to individual and group satisfaction. Perceptual and Motor Skills, 1977, 45, 835-841.

Carron, A. V., & Bennett, B. B. Compatibility in the coach-athlete dyad. Research Quarterly, 1977, 48, 671-679.

Carron, A. V., & Chelladurai, P. Psychological factors and athletic success: An analysis of coach-athlete inter-personal behavior. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1978, 3 (1), 43-50.

Carron, A. V., & Garvie, G. T. Compatibility and successful performance. Perceptual and Motor Skills, 1978, 46, 1121-1122.

Cartwright, D. The nature of group cohesiveness. In D. Cartwright, & A. Zander (Eds.), Group dynamics: Research and theory. New York: Harper and Row, 1968.

Cartwright, D., & Zander, A. Leadership and performance of group functions: Introduction. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), Group dynamics: Research and theory. New York: Arper & Row, Publishers, 1968.

Cartwright, D., & Zander, A. (Eds.) Group dynamics: Research and theory. New York: Harper and Row, Publishers, 1968.

Chambers, P. Developing a cohesive team spirit. Hockey Scope, 1979, 2 (1), 10-11.

Chapman, D. W., & Volkmann, J. A social determinant of the level of aspiration. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1939, 34, 225-238.

Chappuis, R., & Rioux, G. L'équipe dans les sports collectifs. Paris: J. Vrin, 1967.

Chappuis, R., & Rioux, G. La cohésion de l'équipe. Paris: J. Vrin, 1976.

Cheffers, J. T. F., & Mancini, V. H. Teacher-student interaction. In W. G. Anderson & G. T. Barrette (Eds.), What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Monograph 1, Motor Skills: Theory into Practive, 1978.

Chelladurai, P. A. A multidimensional model of leadership. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Waterloo, 1978.

Chelladurai, P. Group cohesiveness, leadership and athletic performance. CAHPER Journal, 1981, may-june, 15-21.

Chelladurai, P. A., & Carron, A. V. Leadership. Ottawa: Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation, 1978.

Chelladurai, P., & Saleh, S. D. Preferred leadership in sports. Canadian Journal of applied Sport Sciences, 1978, 3, 85-97.

Chelladurai, P., & Saleh, S. D. Dimensions of leadership behavior in sports: Development of leadership scale. Journal of Sports Psychology, 1980, 2 (1), 34-45.

Christensen, C. H., Milner, K., & Christensen, J. E. An analysis of faculty perceptions of leadership qualities of male and female physical education departments. Research Quaterley, 1978, 49 (3), 269-277.

Connor, D. V. Behavior in class groups of contrasting climate. British Journal of Educational psychology, 1960, 30, 244-249.

Cooper, R., & Payne, R. Personality orientation and performance in soccer teams. British Journal of Social and Clinical Psychology, 1972, 11, 2-9.

Costello, J., & Laubach, S. A. Student Behavior. In W. G. Anderson & G. T. Barrette (Eds.), What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Monograph 1, Motor Skills: Theory into Practice, 1978.

Côté, R., & Plante, J. Analyse et modification du comportement. Montréal: Librairie Beauchemin Limitée, 1978.

Cratty, B. J. Psychology and physical activity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc., 1972.

Cratty, B. J. Psychology in contemporary sport. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.

Cratty, B. J. Psychologie et activité physique. Paris: Editions Vigot Frères, 1974.

Cruchon, G. Psychologie pédagogique: Les transformations de l'enfance. Mulhouse: Salvator, 1966.

Crutchfield, R. S. Conformity and character. American Psychologist, 1955, 10, 191-198.

Danielson, R. R. Contingency model of leadership effectiveness: An empirical investigation of its application in sport. International Congress of Physical activity Sciences, Quebec, July, 1976, 7, 345-354.

Darley, J. Fear and social comparaison as determinants of conformity behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 4, 73-78.

Day, H. Why people play? Society and Leisure, 1979, 2 (1), 129-150.

de Charms, R. Personal causation. New York: Academic Press, 1968.

Deci, E. L. Intrinsic motivation. New York: Plenum, 1975.

Deci, E. L. Intrinsic motivation: Theory and application. In D. M. Landers & R. W. Christina (Eds.), Psychology of motor behavior and sport. Champaign: Human Kinetics, 1978.

Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. Sex differences, positive feedback and intrinsic motivation. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Washington, D. C., 1973.

Desharnais, R. Athlète-entraîneur: Des avenues possibles à l'interaction. Rapport du 5ième Colloque pour Entraîneurs, Société des Sports du Québec, Trois-Rivières, 26-27-28 sept., 1980.

Desharnais, R. & Ouellet, J. G. Quelques caractéristiques psychologiques des athlètes d'élite québécois. Loisirs et Sports, 1980, 92, 13-15.

Deutsch, M. An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. Human Relations, 1949, 2, 199-232.

Deutsch, M. The effects of cooperation and competition upon group process. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), Group dynamics. New York: Harper and Row, 1968.

Dion, K. L., Miller, N., & Magnan, M. Cohesiveness and social responsability as determinants of group risk taking. Proceedings of the Annual Convention, American Psychological Association, 1970, 5, 335-336.

Dishman, R. K., & Gettman, L. R. Psychobiologic influences on exercise adherence. Journal of Sport Psychology, 1980, 2, 295-310.

Dittes, J. E. Attractiveness of group as a function of self-esteem. Journal of Adnormal and Social Psychology, 1959, 59, 77-82.

Donnelly, P., Carron, A. V., & Chelladurai, P. Group cohesion and sport. Ottawa: C.A.H.P.E.R., 1978.

Duffy, E. Activation and behavior. New York: Wiley, 1962.

Duquin, U. E. The dynamics of athletic persistence. In W. F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca: Mouvement Publications, 1978.

du Toit, P. P., & Scholtz, G. J. L. Team cohesiveness and success in rugby. In V. Simri, Art and Science of coaching: Proceeding of International Seminar. Metanya Israel: Wingate Institue for physical Education and Sport, 1980.

du Wors, R. E., & du Wors, M. R. Reasons for participation in male amateur sport and education status of the father. International congress of physical activity sciences, Book 9, July 11-16, Québec, 1976.

Eddy, J. Motivation of athletes. Saskatchewan Coaches Clinic, April 29-30, University of Regina, 1977.

Elsman, B. Some operational measures of cohesiveness and their correlations. Human Relations, 1959, 12, 183-189.

Emerson, R. Deviation and rejection: An experimental replication. American Sociology Review, 1954, 19, 688-693.

Emerson, R. Mount Everest: A case study of communication feedback and sustained goal striving. Sociometry, 1966, 29, 213-227.

Fenz, W. D., & Epstein, S. Gradients of physiological arousal experience and novice parachutists as a fonction of an approaching jump. Psychosomatic Medicine, 1967, 29, 33-51.

Fenz, W. D., & Jones, G. B. Individual differences in physiologic arousal and performance in sport parachutists. Psychosomatic Medicine, 1972, 34, 1-8.

Festinger, L. Informal social communication. Psychological Review, 1950, 57, 271-282.

Festinger, L. A theory of social comparaison process. Human Relations, 1954, 7, 117-140.

Festinger, L. Informal social communication. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), Group dynamics: Research and theory. New York: Harper and Row, 1968.

Festinger, L., & Kelley, H. Changing attitudes through social contact. Ann Arbor: Research Center for Group Dynamics, 1951.

Fiedler, F. E. A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill, 1967.

Fiedler, F. E. Personality and situational determinants of leadership effectiveness. In D. Cartwright & A. Zander, Group dynamics, New York: Harper & Row Publishers, 1968.

Fiedler, F. E. Personality and situational determinants of leader behavior. In E. A. Fleishman & J. G. Hunt (Eds.), Current development in study of leadership. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, 1973.

Fishman, S., & Tobey, C. Augmented feed-back. In W. G. Anderson & G. T. Barrette (Eds.), What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Monograph 1, Motor Skills: Theory into Practice, 1978.

Flanders, N. A. Analysing teaching behavior. Reading: Addison-Wesley, 1970.

Fleishman, E., Harris, E., & Burtt, H. Leadership and supervision in industry: an evaluation of a supervisory training program. Columbus: Ohio State Bureau of Education Research, 1955.

Fodero, J. M. An analysis of achievement motivation and motivational tendencies among men and women collegiate gymnasts. International Journal of Sport Psychology, 1980, 11 (2), 100-112.

Forward, J. Group achievement motivation and individual motives to achieve success and avoid failure. Journal of Personality, 1969, 37, 297-309.

Garvie, G. T. Ajuster sa motivation intrinsèque. Nouveautés en Sciences de l'Entraînement, 1980-81, 5-6.

Gérard, H. B. The anchorage of opinions in face-to-face groups. Human Relations, 1954, 7, 313-325.

Gill, D. L. Cohesiveness and performance in sport groups. Exercice and Sport Sciences Review, 1977, 5, 131-155.

Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. Participation motivation in youth sports. In G. C. Roberts & D. M. Landers, Psychology of motor behavior and sport - 1980, NASPSPA, Champaign: Human Kenetic Publishers, 1980.

Gill, D. L., & Perry, J. L. A case study of leadership in women's inter-collegiate softball. International Review of Sport Sociology, 1979. 14 (2), 83-91.

Gordon, T. Parents efficaces. Montréal: Les Editions du Jour Inc., 1976.

Gordon, T. Devenir enseignant efficace: enseigner et être soi-même. Montréal: Les Editions du Jour Inc., 1977.

Gordon T. Leaders efficaces. Paris: Belfond, 1980.

Gould, D., Weinberg, R., & Jackson, A. Mental preparation strategies, cognitions and strength performance. Journal of Sport Psychology, 1980, 2, 329-339.

Graen, G., Alveres, K., Orris, J. B., & Martella, J. A. Contingency model of leadership effectiveness: antecedent and evidencial results. Psychological Bulletin, 1970, 74, 285-296.

Gray, G. R. The relationship between elements of team cohesiveness and team success at various levels basket-ball competition. (Doctoral Dissertation, 1972). Health, Physical Education and Recreation, Microform Publications, GV 301-18.

Gross, E. Symbiosis and consensus in small groups. American Sociological Review, 1956, 21, 174-179.

Gross, N., & Martin, W. E. On group cohesiveness. American Journal of Sociology, 1952, 57, 533-546.

Gruber, J. J., & Gray, G. R. Factor patterns of variables influencing cohesiveness at various levels of basketball competition. Research Quarterly for Exercice and Sport, 1981, 51, 119-130.

Halliwell, W. R. A reaction to Deci's paper on intrinsic motivation. In D. M. Landers & R. W. Christina (Eds.), Psychology of motor behavior and sport. Champaign: Human Kinetics, 1978 a.

Halliwell, W. R. Intrinsic motivation in sport. In W. F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca: Mouvement Publications, 1978 b.

Halliwell, W. R. Strategies for enhancing motivation in sport. In P. Klavora & J. V. Daniel (Eds.), Coach, athlete and the sport psychologist. Toronto: School of Physical and Health Education, University of Toronto, 1979.

Halpin, A. W., & Winer, B. J. A factorial study of the leader behavior description, In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), Leader behavior: Its description and measurement. Columbus: The Ohio State University, 1957.

Hansen, I. C., Warner, R. W., & Smith, E. J. Group counseling: Theory and process. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1980.

Hare, A. P. A study of interaction and consensus in different sized groups. American Sociological Review, 1952, 17, 261-267.

Hare, A. P., Borgotta, E., & Bales, R. F. Handbook of small group research. New York: Macmillan, 1962.

Harmon, J. M. & Jonhson, W. R. The emotional reactions of college athletes. In A. G. Fisher (Eds.), Psychology of Sport: Issues and insights. Palo Alto: Mayfield Publishing Company, 1976.

Haroux, H. Caractéristiques et fonctions psychologiques des chefs d'équipes sportives. Mouvement, 1968, 3 (1-2), 41-50.

Harris, D. V. Assessment of motivation in sport and physical education. In W. F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca: Mouvement Publications, 1978.

Harris, R. Why young people drop out of sport. Play Times, 1979, 2, 9.

Havelock, R. G. Gaining acceptance in the change agent's guide to innovation in education. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1973.

Heider, F. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.

Heider, F. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1969.

Hemphill, J. K. Situational factors in leadership. Ohio State University Educational Research Monograph, 1949, 32.

Hemphill, J. K. Relations between the size of the group and the behavior or superior leaders. Journal of Social Psychology, 1950, 32, 11-32.

Hemphill, J. K., & Coons, A. E. Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), Leader behavior: Its description and measurement. Columbus: The Ohio State University, 1957.

Henchy, T., & Glass, D. C. Evaluative apprehension and the social facilitation of dominant and subordinate responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 4, 446-454.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. Life cycle theory of leadership. Training and Development Journal, 1969, may, 26-34.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. Management of organisation behavior. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972.

Herzberg, F. Work and the nature of man. New York: The Mentor Executive Library, 1966.

Herzberg, F. Une fois de plus: Comment motiver vos employés? Harvard Business Review, 1968, Janvier-Février, 1-11.

Herzberg, F. Le travail et la nature de l'homme. Paris: Entreprise Moderne d'Editions, 1975.

Hill, R. E. Interpersonal compatibility and work-group performance. Journal of Applied Behavioral Science, 1975, 11, 210-219.

Hill, S. L. Motivation in coaching-beyong the pep-talk. Athletic Educator's Report, 1979, 835, 1-5.

Homans, G. C. A conceptual scheme for the study of social organisation. American Sociological Review, 1947, 12, 13-26.

Homans, G. The human group. New York: Harcourt, 1950.

Horwitz, M. The recall of interrupted group tasks: An experimental study of individual motivation in relation to group goals. In D. Cartwright & A. Zander, Group dynamics: Research and theory. New York: Harper & Row, Publishers, 1968.

House, R. J. A path-goal theory of leadership effectiveness. Administrative Science Quaterly, 1971, 16, 321-338.

House, R. J., & Dessler, G. The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), Contingency approaches to leadership. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, 1974.

Hrycaiko, D. W. L'influence du public sur l'apprentissage et le rendement. Nouveautés en Sciences de l'Entraînement, 1979-80, 31-32.

Hrycaiko, D. Communication and the coach: Attending skills. Syncko Canada, 1980, 10 (3), 9-11.

Hurwitz, J., Zander, A., & Hymovitch, B. Some effects of power on the relations among group members. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), Group dynamics. New York: Harper and Row, 1968.

Inciong, P. A. Leadership styles and team success. Unpublished doctoral dissertation, University of Utah, 1974.

Indik, B. P. Organization size and member participation: Some empirical tests of alternative explanations. Human Relations, 1965, 18, 339-350.

Iso-Ahola, S. Motivational effects of outcome feedback on motor performance. Journal of Motor Behavior, 1976, 8 (4), 267-275.

Janis, I. L. Group Think. Psychology Today, 1971, 5 (6), pp. 43-46; 74-76.

Jansma, P. Operant conditioning principles applied to disturbed male adolescents by a physical educator. American Corrective Therapy Journal, 1978, 32, 71-78.

Jansma, P. Reality therapy: Another approach to managing inappropriate behabior. American Corrective Therapy Journal, 1980, 31, 64-69.

Jansma, P., & French, R. W. Transactional analysis: An alternative appreach to manefing inappropriate behavior. American Corrective Therapy Journal, 1979, 33, 155-162.

Jenkins, D. H. New light on leadership. Adult Leadership, 1956, June.

Jennings, H. H. Sociometry in group relations. Washington American Council on Education, 1948.

Kelley, H. H. Communication in experimentally created hierarchies. Human Relations, 1951, 4, 39-56.

Kenny, D. A. Cross-lagged panel correlation: A test for superiousness. Psychological Bulletin, 1975, 82, 887-903.

Kenyon, G. Values held for physical activity by selected urban secondary school students in Canada, Australia, England and the United States. U.S. Office of Education Contract, S-376. University of Wisconsin, 1968.

Kerin, K., & Waldo, C. N. NFL coaches and motivation theory. MSU Business Topics, 1978, 26 (4), 15-18.

Kjeldsen, E. K. M. An investigation of the determinants of effectiveness in small task-oriented groups. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachussetts, Amherst, 1975.

Klavora, P. Application of the Spielberger trait state anxiety theory and the STAI in precompetition anxiety research. In D. M. Landers (Ed.), Psychology of sport and motor behavior, Vol. 2. College Station: Pennsylvania State University Press, 1975.

Klavora, P. An attempt to derive inverted-U curves based on the relationship between anxiety and athletic performance. In D. M. Landers et R. W. Christina (Eds.), Psychology of motor behavior and sport. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1978.

Klavora, P. Customary arousal for peak athletic performance. In P. Klavora & J. V. Daniel (Eds.), Coach, athlete and the sport psychologist. Toronto: School of Physical and Health Education, University of Toronto, 1979.

Klein, M., & Christiansen, G. Group composition, group structure and group effectiveness of basket-ball teams. In J. W. Loy & G. S. Kenyon (Eds.), Sport, culture and society. New York: Macmillan, 1969.

Klein, M., & Christiansen, G. Group composition, group structure and group effectiveness of basket-ball teams. In A. G. Fisher (Ed.), Psychology of sport. Palo Alto: Mayfield Publishing Company, 1976.

Korten, D. C. Situational determinants of leadership structure. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), Group dynamics. New York: Harper & Row, Publishers, 1968.

Kraft, R. E. A system for monitoring student behavior. Journal of Physical Education and Recreation, 1980, 5 (5), p. 25, 58.

Krech, D., & Crutchfield, R. Theory and problems of social psychology. New York: Mc Graw Hill, 1948.

Landers, D. M. Motivation and performance: The role of arousal and attentional factors. In W. F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca: Mouvement Publications, 1978.

Landers, D. M. The arousal performance relationship revisited. Research Quarterly for Exercise and Sport, 1980, 51 (1), 77-90.

Landers, D. M., Brawley, L. R., & Hale, B. D. Habit strength differences in motor behavior: The effects of social facilitation paradigms and subject sex. In D. M. Landers & R. W. Christina (Eds.), Psychology of motor behavior and sport. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1977.

Landers, D. M., & Crum T. F. The effect of team success and formal structure on interpersonal relations and cohesiveness of base-ball teams. International Journal of Sport Psychology, 1971, 2, 88-96.

Landers, D. M., & Luschen, G. Team performance outcome and cohesiveness of competitive co-acting groups. International Review of Sport Sociology, 1974, 2, 57-69.

Landers, D. M., & Tropp, K. J. Team interaction and emergence of leadership and interpersonal attraction in field hockey. Journal of Sport Psychology, 1979, 1, 228-240.

Lanning, W. Coach and athlete personality interaction: A critical variable in athletic success. Journal of Sport Psychology, 1979, 1, 262-267.

Lasnier, F. L'entraîneur en sports collectifs. Québec: Editions du Pélican, 1978.

Lasnier, F. L'évolution du groupe. La Revue de l'Entraîneur, 1979, 2 (10), pp. 19-20, 38.

Lasnier, F. L'entraîneur idéal existe-t-il? La Revue de l'Entraîneur, 1980 a, 3, (16), 25-27.

Lasnier, F. Psychologie et animation des équipes sportives. Document non publié, Cegep Ste-Foy, Ste-Foy, 1980 b.

Lasnier, F., & Duford, C. La communication athlète-entraîneur. Conférence présentée dans le cadre du 1er Colloque annuel de la Fédération de Badminton du Québec, tenu à Québec, les 26-27, 28 février, 1982.

Lasnier, F., & Villeneuve, E. Construction d'instruments d'évaluation des processus de groupe dans les classes de sports collectifs. Ministère de l'Education du Québec, Direction Générale de l'Enseignement Collégial, 1981.

Leavitt, H. J. Some effects of certain communication patterns on group performance. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951, 46, 38-50.

Leavitt, H. J., & Mueller, R. A. Some effects of feed-back on communication. Human Relations, 1951, 4, 401-410.

Le Coz, J. P. Réflexion critique sur le processus d'interaction athlète-entraîneur, en escrime. Rapport du 5ième Colloque pour Entraîneurs, Société des Sports du Québec, Trois-Rivières, 26-27-28 septembre, 1980.

Lenk, H. Surrender of defensive and value layers in the case of top-class under socio-dramatic simulated stress. International Review of Sport Sociology, 1968, 3, 137-148.

Lenk, H. Team dynamics. Champaign: Stipes Publishing Company, 1977.

Levy, R. B. Human relations: A conceptual approach. Scranton: International Textbook Company, 1969.

Lewin, K. Frontiers in group dynamics. Human Relations, 1947, 1, 5-42.

Lewin, K. Group decision and social change. In E. Maccoly, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), Reading in social psychology. New York: Henry Holt, 1958.

Lewin, K. Psychologie dynamique. Paris: P.U.F., 1959.

Lewis, H. An experimental study of the role of the ego in work. Journal of Experimental Psychology, 1944, 34, 113-126.

Liddell, W. W., & Slocum, J. W. The effects of individual role compatibility upon group performance: An extension of Schutz's FIRO theory. Academy of Management Journal, 1976, 19, 413-426.

Lippitt, R. Training in community relations. New York: Harper, 1949.

Lippitt, R., & White, R. K. An experimental study of leadership and group life. In E. Maccoby, T. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), Reading in social psychology. New York: Henry Holt and Company, 1958.

Lippitt, R., & White, R. Leader behavior and member reaction in tree social climates. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), Group dynamics. New York: Harper and Row, Publishers, 1968.

Loche, E. A. Toward a theory of task motivation and incentives. Organisational Behavior and Human Performance, 1968, 3, 474-485.

Loche, E. A. The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), Handbook of industrial and organisation psychology. Chicago: Rand Mc Naiby, 1976.

Lott, A. J., & Lott, B. E. Group cohesiveness, communication level and conformity. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 408-413.

Lott, A. J., & Lott, B. E. Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationship with antecedent and consequent variables. Psychological Bulletin, 1965, 64, 259-309.

Loy, J. W. Where the action is! A consideration of centrality in sport situations. In R. H. Wilberg (Ed.), Proceeding, 2nd Canadian psychomotor learning and sports psychology symposium. Windsor: University of Windsor, 1970.

Marcus, P. M. Supervision and group productivity. Human Organisation, 1961, 20, 15-19.

Martens, R. Effects of an audience of learning and performance of a complex motor skill. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 12, 252-260.

Martens, R. Influence of participation motivation on success and satisfaction in team performance. Research Quarterly, 1970 a, 41, 510-518.

Martens, R. Social reinforcement effects on preschool children's motor performance. Perceptual and Motor Skills, 1970 b, 31, 787-792.

Martens, R. Anxiety and motor behavior: a review. Journal of Motor Behavior, 1971, 3, 151-179.

Martens, R. Social reinforcement effects on motor performance as a function of socio-economic status. Perceptual and Motor Skills, 1972, 35, 215-218.

Martens, R. Social psychology and physical activity. New York: Harper & Row 1975.

Martens, R. Sport competition anxiety test. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1977.

Martens, R. The uniqueness of the young athlete: Psychologic considerations. American Journal of Sport Medicine, 1980, 8 (5), 382-385.

Martens, R., & Landers, D. M. Motor performance under stress: a test of the inverted-U hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 1970, 16, 29-37.

Martens, R., & Landers, D., & Loy, J. Sports cohesiveness questionnaire. Washington: A.A.H.P.E.R. Publications, 1972.

Martens, R., & Peterson, J. A. Group cohesiveness as a determinant of success and member satisfaction in team performance. International Review of Sport Sociology, 1971, 6, 49-61.

Martens, R., & Peterson, J. A. Group cohesiveness as a determinant of success and member satisfaction in team performance. In A. G. Fisher (Ed.), Psychology of sport. Palo Alto: Mayfield Publishing Company, 1976.

Maslow, A. Dynamics of personality organization. Psychological Review, 1943, 50, 514-539.

Maslow, A. H. Motivation and personality. New York: Harper, 1970.

Mayo, R. J. The development and construct validation of a measure of intrinsic motivation. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, 1976.

Mc Clelland, D. C. The achieving society. New York: The Free Press, 1961.

McGrath, J. E. The influence of interpersonal relations on adjustment and effectiveness in rifle teams. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1962, 65, 365-375.

McNeil, J. An experimental effort to improve instruction though visual feed-back. Journal of Education Research, 1962, 55, 283-285.

Medow, H., & Zander, A. Aspirations for group chosen by central and peripheral members. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1, 224-228.

Melnick, M. J., & Chemers, M. M. Effects of group social structure on the success of basket-ball teams, Research Quarterly, 1974, 45, 1-8.

Milner, E. K., & Tetu Jr. R. G. Leadership behavior. Journal of Physical Education, 1979, 50 (5), 22-24.

Moran, G. Dyadic attraction and orientational consensus. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 4, 94-99.

Mucchielli, R. La dynamique des groupes. Paris: Les Editions ESF, 1971.

Mucchielli, R. Le travail en équipe. Paris: Editions ESF, 1975.

Myers, A. Team competition, success and the adjustment of group members. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1962, 65, 325-332.

Napier, R. W., & Gershenfeld, M. K. Groups: Theory and experience Boston: Houghton Mifflin Company, 1973.

Newcomb, T. M. The acquaintance process. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

Nideffer, R. M. Test of attentional and interpersonal style. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 34, 394-404.

Nixon, H. L. Cohesiveness and team success: A theoretical reformulation. Review of Sport and Leisure, 1977, 2, 36-57.

Nygard, R., & Gjesme, T. Assessment of achievement motives: Comments and suggestions. Scandinavian Journal of Education and Research, 1973, 17, 39-46.

Oaklander, H., & Fleishman, E. A. Patterns of leadership related to organizational stress in hospital setting. Administrative Science Quaterly, 1964, 8, 520-532.

Olafson, G. Leader behavior of junior colleges and university physical education. (Doctoral dissertation, University of Illinois, 1969). Health, Physical Education and Recreation, Microform Publications, GV 343-5.

Orlick, T. D. The athletic drop-out: A high price to pay for inefficiency. Journal of the Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation, 1974, 40, 21-27.

Orlick, T. In pursuit of excellence. Ottawa: Coaching Association of Canada, 1980.

Origlia, D., & Ouillon, H. L'adolescent. Paris: E.S.F., 1965.

Oxendine, J. B. Psychology of motor learning. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

Oxendine, J. B. Emotional arousal and motor performance. Quest, 1970, 13, 23-32.

Page, R. H., & McGinnies, E. Comparison of two styles of leadership in small group discussion. Journal of Applied Psychology, 1959, 43, 240-245.

Paquette, C. Techniques sociométriques et pratique pédagogique. Montréal: Groupe de recherche en enseignement individualisé, 1971.

Pease, D. A., Locke, L. F., & Burlingame, M. Athletic exclusion: A complex phonomenon. Quest, 1971, 16, 42-46.

Penman, K., & al. Success of the authoritarian coach. Journal of Social Psychology, 1974, 62, 155-156.

Pepitone, A., & Reichling, G. Group cohesiveness and the expression of hostility. Human Relations, 1955, 8, 327-337.

Percival, L. The coach from the athlete's view point. International Symposium on the Art and Science of Coaching. The Fitness Institute, Toronto, octobre, 1971.

Pierce, R. C. Dimensions of leisure. 1. Satisfactions. Journal of Leisure Research, 1980, 12 (1), 5-19.

Parmelee, P., & Werner, C. Similarity of activity preferences among friends: these who play together stay together. Social Psychology Quarterly, 1979, 42, 62-66.

Porter, L. W., & Steers, R. M. Organizational, work and personal factors in employee turnover and absenteeism. Psychological Bulletin, 1973, 80, 151-176.

Preston, M. G., & Heintz, R. K. Effects of participatory VS supervisory leadership on group judgment. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1949, 44, 345-355.

Pryer, M. W., & Bass, B. M. Some effects of feed-back on behavior in groups. Sociometry, 1959. 22, 56-63.

Quarterman, J. An observational system for observing the verbal and non-verbal behavior emitted by physical educators and coaches. Physical Educator, 1980, 37 (1), 15-20.

Raven, B. H., & Rietsema, J. The effects of varied clarity of group goal and group path upon the individual and his relationship to this group. Human Relations, 1957, 10, 29-47.

Rasmussen, G., & Zander, A. Group membership and self evaluation. Human Relations, 1954, 7, 239-251.

Richard, B. Psychologie des groupes. Document non publié, Université Laval, Québec, 1977.

Rife, F. Developping observation instruments for physical education. Physical Education, 1979, 36 (1), 35-38.

Robert, M. A. Psycho-introduction à la psychologie. Bruxelles: Collection Humanisme d'aujourd'hui, 1967.

Roberts, G. C. Win-loss causal attributions of little leage players. Mouvement: actes du 7e symposium en apprentissage psycho-moteur et psychologie du sport. Oct. 1975.

Roberts, G. C., Allison, M. T., Greendorfer, S. L., Spink, K. S., & Koehler, L. S. Social science of play games and sport: Learning experience. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1979.

Roberts, G. C., Kleiber, D. A., & Duda, J. L. An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. Journal of Sport Psychology, 1981, 3 (3), 206-216.

Roberts, G. C., & Martens, R. Social reinforcement and complex motor performance. Research Quarterly, 1970, 41, 175-181.

Rogers, C. Le développement de la personne. Paris: Dunond, 1967.

Rogers, C., & Roethlisberger, F. J. Obstacles à la communication et moyens de les surmonter. Harvard Business Review, 1952, 30 (4), 4-11.

Rose, B. Coach-swimmer interrelationships. American Swimming Coaches Association, 1980, feb., 1-5.

Rosenbaum, L. L., & Rosenbaum, W. B. Morale and productivity consequences of group leadership style, stress, and type of task. Journal of Applied Psychology, 1971, 55, 343-388.

Ross, I., & Zander, A. Need satisfaction and employee turnover. Personal Psychology, 1957, 10, 327-338.

Rushall, B. S., & Foy, R. G. An approach-avoidance motivation scale for sports. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1980, 5 (1), 39-43.

Rushall, B., & Siedentop, D. The development and control of behavior in sport and physical education. Philadelphia: Lea & Febiger, 1972.

Rushall, B. S., & Smith, K. C. The modification of the quality and quantity of behavior categories in a swimming coach. Journal of Sport Psychology, 1979, 1, 138-150.

Sagi, P., & Olmstead, D., & Atlesk, F. Predicting maintenance of membership in small groups. Journal of Abnormal ans Social Psychology, 1955, 51, 308-331.

Saint-Yves, A. Guide de clarification des concepts de groupe. Montréal: Editions du Renouveau Pédagogique, 1969.

Sanford, F. H. Authoritarianism and leadership. Institute for Research in Human Relations, Philadelphia, 1950.

Sapp, M., & Haubenstricher, J. Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sport programs in Michigan. Ottawa: SIRLS, 1979.

Schachter, S. Deviation, rejection and communication. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951, 16, 190-207.

Schachter, S., Ellertson, N., McBride, D., & Gregory, D. An experimental study of cohesiveness and productivity. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), Group dynamics. New York: Harper and Row, Publishers, 1968.

Schmidt, W. H., & Tannenbaum, R. Comment choisir un style de leadership. Harvard Business Review, 1958, mars-avril, 3-10.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. Group processes in the classroom. Dubuque: WM. C. Brown Company Publishers, 1971.

Schreisheim, C. A., & Murphy, C. J. Relationship between leader behavior and subordinate satisfaction and performance: A test of some situational moderators. Journal of Applied Psychology, 1976, 61, 534-641.

Schull, B. D. How to be an effective group leader. Chicago: Nelson - Hall, 1977.

Schutz, W. C. What makes groups productive? Human Relations, 1955, 8, 429-465.

Schutz, W. C. The interpersonal underground. Palo Alto: Science and Behavior Books Inc., 1966.

Scott, W. A. Values and organizations. Chicago: Rand McNally, 1965.

Seashore, S. Group cohesiveness in the industrial work group. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1954.

Selyé, H. Stress sans détresse. Montréal: Les Editions la Presse, 1974.

Shaw, M. E. Communication networks. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press, 1968.

Shepherd, R. C. Small groups. San Francisco: Chandler Publishing Company, 1964.

Sherif, M. Preliminary study of inter-group relations. In J. H. Rohrer & M. Sherif (Eds.), Social psychology at the cross-roads. New York: Harper and Brothers, 1951.

Sherif, M. Group influence upon the formation of norms and attitudes. In E. Maccoly, T. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), Readings in Social Psychology. New York: Henry Holt and Company, 1958.

Sherif, M., & Sherif, C. Groups in harmony and tension. New York: Harper, 1953.

Sherwood, G. Communication is the key. Texas Coach, 1980, October, pp. 22-25, 61-63.

Siedentop, D. Developing teaching skills in physical education. Boston: Houghton Mifflin Co., 1976.

Singer, R. N. Coaching, athletics, and psychology. New York: McGraw Hill Book Company, 1972.

Singer, R. Achievement motivation. Journal of Physical Education and Recreation, 1979, 50 (2), 37-38.

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. Coach effectiveness training: A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. Journal of Sport Psychology, 1979, 1, 59-75.

Smith, R. E., Smoll, F. L., Curtis, B., & Hunt, E. Toward a mediational model of coach-player relationships. Research Quarterly, 1978, 49 (4), 528-541.

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Hunt, E. A system for the behavioral assesment of athletic coaches. Research Quarterly, 1977, 48 (2), 401-407.

Smoll, F. L., & Smith, R. E. Improving relationship skills in youth sports coaches. East Lansing: Institute for the study of Youth Sports, 1979.

Smoll, F. L., & Smith, R. E. Put winning into perspective. Coaching Review, 1980, 3 (4), 22-24.

Spielberger, C. D. State-trait anxiety inventory for children: Preliminary manual. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1973.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. Manual for the state-trait anxiety inventory. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1970.

Steiner, I. D. Group process and productivity. New York: Academic Press, 1972.

Stendler, C., Damrin, D., & Haines, A. S. Studies in cooperation and competition. Journal of Genetic Psychology, 1951, 79, 173-197.

Stevenson, H. W., & Allen, S. Adult performance as a function of E and sex of S. Journal of Abnormal Social Psychology, 1964, 68, 214-216.

Stogdill, R. Personal factors associated with leadership: A survey of the litterature. Journal of Psychology, 1948, 25, 35-71.

Stogdill, R. M. Manual for the leader behavior description questionnaire form XII. Columbus: Ohio State University, Bureau of Business Research, 1963.

Stogdill, R. M. Group productivity, drive and cohesiveness. Organizational Behavior and Human Performance, 1972, 8, 26-43.

Straub, W. F. How to be an effective leader. In W. F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca: Mouvement Publications, 1978.

Strauss, G., & Sayles, L. R. Personnel: The human problem of management. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1960.

Tannenbaum, A. S., & Allport, F. H. Personality structure and group structure: An interpretive study of their relationship through an event-structure hypothesis. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1956, 53, 272-280.

Teevan, R. C., & Yalof, J. Need for achievement in starting and in non-starting varsity athletes. Perceptual and Motor Skills, 1980, 50, 402.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. What a coach can teach a teacher. Psychology Today, 1976, 9.

Thayer, L. Communication and communication systems. Irwin, Ill: 1968.

Thibault, J. H. An experimental study of the cohesiveness of under privileged groups. Human Relations, 1950, 3, 251-278.

Thibault, J. W., & Kelley, H. H. The social psychology of groups. New York: Wiley, 1959.

Thibault, J. W., & Kelley, H. H. Performance interdependence. In B. J. Biddle & E. J. Thomas (Eds.), Role theory: Concepts and research. New York:

John Wiley & Sons, 1966.

Thomas, J. R., & Tennant, L. K. Effects of rewards on changes in children's motivation for an athletic task. In R. F. Smith & F. L. Small (Eds.), Psychological perspectives in youth sports. Washington, D. C.: Hemisphere Publishing Corporation, 1978.

Trafton, R. S., & Tinsley, H. E. A. Investigation of the construct validity of measures of job, leisure, dyadic and general life satisfaction. Journal of Leisure Research, 1980, 12 (1), 34-44.

Tuckman, B. Developmental sequence in small group. Psychological Bulletin, 1965, 63 (6), 384-399.

Tutko, T. A. The coach and his teaching techniques. In L. Percival (Ed.), International symposium of the art and science of coaching. Williamdale: 1974.

Tutko, T. A., & Richards, J. W. Psychology of coaching. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1971.

Tutko, T. A., & Richards, J. W. Coach's practical guide to athletic motivation. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1972.

Underwood, G. L. An investigation into the teaching of basketball lesson using interaction analysis techniques. Physical Education Review, 1979, 2 (1), 50-56.

Vallerand, R. J., & Reid, G., & Marisi, D. Q. Effets des renforcements verbaux et matériels sur la motivation intrinsèque face à une tâche motrice. In C. H. Nadeau, W. R. Halliwell, K. M. Newell & G. C. Roberts, Psychology of motor behavior and Sport - 1979, NASPSPA. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1979.

Vander Velden, L. Relationships among member, team, and situational variables and basket-ball team success: A social - psychological inquiry. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin, 1971.

Veit, H. Some remarks upon the elementary interpersonal relations within ball game teams. In G. S. Kenyon (Ed.), Contemporary psychology of sport: Proceedings of the second international congress of sport psychology. The Athletic Institute, 1970.

Vos Strache, C. Player's perceptions of leadership qualities for coaches. Research Quarterly, 1979, 50 (4), 679-686.

Wankel, L. M. Motivating involvement in adult physical activity programs. Recreation Research Review, 1979, 6 (4), 40-43.

Wankel, L. M., & McEvan, R. The effect of privately and publicly set goals upon athletic performance. International congress of physical activity sciences, Book 7. Quebec: July, 1976.

Weinberg, R. S., & Jackson, A. Competition and extrinsic rewards: Effect on intrinsic motivation and attribution. Research Quarterly, 1979, 50 (3), 494-502.

Weinberg, R. S., & Ragan, J. Effects of competition, success-failure, and sex on intrinsic motivation. Research Quarterly, 1979, 50 (3), 503-510.

Weiner, B. & Kukla, A. An attributional analysis of achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 1970, 15, 1-20.

Westcott, W. L. Effects of teacher modeling on children's peer encouragement behavior. Research Quarterly for Exercise and Sport, 1980, 51 (3), 585-587.

White, R. Motivational device for goal achievement within individual sports. Swimming Technique, 1979, 15 (4), 103-104.

White, W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 1959, 66, 297-333.

Whitson, D. Coaching as a human relationship. Momentum, 1980, 5 (2), 36-43.

Whyte, W. F. Street corner society. Chicago: University of Chicago Press, 1943.

Widmeyer, W. N. When cohesiveness predicts performance outcome in sport. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, 1977.

Willerman, B. The relation of motivation and skill to active and passive participation in the group. Journal of Applied Psychology, 1953, 37, 387-390.

Wilson, V. E., & Bird, E. I. Compréhension et sélection d'une stratégie de détente. Nouveautés en Science de l'Entraînement, 1980-81, 16-20.

Wood, N. L. Améliorer la motivation de ses athlètes. Nouveautés en Science de l'Entraînement, 1980-81, 7-9.

Woodman, W. F., & Grant, M. R. The persistence and salience of small group structure within a successful athletic team: A case study over time. International Review of Sport Sociology, 1977, 2 (12), 73-87.

Yaffe, M. The psychology of soccer. New Society, 1974, 14, Feb., 378-380.

Zajonc, R. B. Social facilitation. Science, 1965, 149, 269-274.

Zander, A. Motives and goals in groups. New York: Academic Press, 1971.

Zander, A. F. Productivity and group success: Team Spirit vs the individual achiever. Psychology Today, 1974, nov., 64-68.

Zander, A. Motivation and performance of sport groups. In D. M. Lander (Ed.), Psychology of sport and motor behavior. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press, 1975.

Zander, A. The psychology of removing group members and recruiting new ones. Human Relations, 1976, 10, 969-987.

Zander, A. Motivation and performance of sports groups. In W. F. Straub (Ed.), Sport Psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca: Mouvement Publications, 1978.

Zander, A., & Forward, J. Position in group, achievement motivation and group aspirations. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8, 282-288.

Zander, A., & Medow, H. Individual and group levels of aspiration. Human Relations, 1963, 16, 89-105.

Zander, A., & Wulff, D. Member's test anxiety and competence: Determinants of a group's aspirations. Journal of Personality, 1966, 34, 55-70.

Ziller, R. C., Behringer, R. D., & Jansen, M. J. The new-comer in open and closed groups. Journal of Applied Psychology, 1961, 45, 55-58.